

Juliana Schwingel Gasparotto

ENTRE MORROS, COMPOSTEIRAS E LIXEIRAS:

Labirintos pedagógicos nas abordagens de

Educação Ambiental



Porto Alegre

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

JULIANA SCHWINGEL GASPAROTTO

ENTRE MORROS, COMPOSTEIRAS E LIXEIRAS:
LABIRINTOS PEDAGÓGICOS NAS ABORDAGENS DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Porto Alegre

2010

JULIANA SCHWINGEL GASPAROTTO

**ENTRE MORROS, COMPOSTEIRAS E LIXEIRAS:
LABIRINTOS PEDAGÓGICOS NAS ABORDAGENS DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Linha de pesquisa:

Educação Científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Nádia Geisa Silveira de Souza

Porto Alegre

2010

JULIANA SCHWINGEL GASPAROTTO

**ENTRE MORROS, COMPOSTEIRAS E LIXEIRAS:
LABIRINTOS PEDAGÓGICOS NAS ABORDAGENS DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

Orientadora:

Nádia Geisa Silveira de Souza

Banca Examinadora:

Susana Tchernin Wofchuk

Clarice Salete Traversini

Daniela Ripoll

*Aos meus alunos de ontem, hoje
e aos que estão por vir...*

AGRADECIMENTOS

Tantos/as são aqueles/as que participaram desta caminhada, que de uma forma ou outra, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível e prazeroso... Alguns/algumas foram companheiros/as de momentos de dúvidas, insegurança, desespero e cansaço...

A todos/as ofereço notas de carinho, de amor e de amizade através dos versos de Machado de Assis:

Abençoados os que possuem amigos, os que os têm sem pedir.

Porque amigo não se pede, não se compra, nem se vende.

Amigo a gente sente!

Em especial, gostaria de agradecer:

A minha professora e orientadora Nádia Geisa Silveira de Souza por acreditar e compactuar no meu crescimento como profissional da educação.

Aos meus familiares: o Cláudio, o Bruno e a Joana, que compreenderam e apoiaram minha vontade em realizar esta caminhada.

Aos meus pais Neusa de Lourdes Schwingel e Nelson Carlito Schwingel (in memoriam) por depositarem em mim a vontade de viver...

Não posso me impedir de pensar em uma crítica que não buscaria julgar, mas fazer existir uma obra, um livro, uma frase, uma ideia; ela iluminaria os fogos, observaria a grama crescer, escutaria o vento e prenderia a espuma ao vôo para dispersá-la. Ela multiplicaria não os julgamentos, mas os sinais de existência; ela os chamaria, os tiraria de seu sono. Ela os inventaria, talvez? Tanto melhor, tanto melhor. A crítica em princípio me dá sono; eu amaria uma crítica por cintilamentos imaginativos. Ela não seria soberana, nem se vestiria de vermelho. Ela traria o clarão das aragens possíveis.

Michel Foucault

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado está vinculada a minha formação como professora/bióloga e, principalmente, à minha atuação como educadora ambiental. A partir de aproximações com o campo dos Estudos Culturais, dos Estudos Culturais da Ciência e de estudos com inspiração foucaultiana, passei a problematizar as práticas discursivas que foram me constituindo num determinado tipo de educadora ambiental, bem como o processo de enunciação que engendra os discursos ambientais que atravessam diferentes instâncias sociais, inclusive a escola.

Neste estudo, compreendo a Educação Ambiental como uma produção de práticas sociais, interpelada por discursos e práticas de diferentes instâncias culturais que se articulam, se confrontam e, que posta em funcionamento, constitui determinadas subjetividades. Com esses entendimentos e questionamentos, busquei conhecer e problematizar práticas de Educação Ambiental que atravessam o cotidiano escolar e produzem efeitos sobre os alunos.

Inicialmente, apresento as problematizações sobre a minha trajetória como professora/bióloga/pesquisadora e as motivações que me levaram a optar pela temática da Educação Ambiental para fazer este estudo, bem como as ferramentas conceituais que sustentaram as análises.

No segundo momento, realizo um rápido mergulho histórico sobre a emergência da Educação Ambiental e sua articulação com o campo da Educação Escolar. Transito pelas diferentes matizes que, atualmente, permeiam as abordagens de Educação Ambiental. Busco interrogar enunciados postos em funcionamento nas práticas pedagógicas e nas proposições da temática ambiental presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No terceiro momento, apresento uma reflexão sobre as atuais abordagens de cultura, especialmente a noção de cultura como recurso, imbricando-as com as questões ambientais. Discuto como as sociedades ocidentais contemporâneas, caracterizadas pelo consumo, capturam as questões culturais e ambientais, agregando valores e conceitos à venda de produtos e imagens, através de anúncios publicitários e do marketing ecológico/ambiental, articulando-os com práticas de Educação Ambiental, que atravessam, ou não, os espaços escolares produzindo efeitos na produção de um tipo particular de sujeito – sujeito/consumidor/ecológico.

No quarto momento, apresento o processo de construção da pesquisa, na qual utilizei ferramentas de cunho etnográfico, bem como os questionamentos sobre o próprio fazer investigativo - os caminhos metodológicos percorridos com seus labirintos, tessituras e combinações de possibilidades que se configuraram nesta dissertação.

Na última parte da dissertação, apresento o movimento que realizei na tentativa de mapear uma escola pública – como um texto e contexto atravessado por práticas de Educação Ambiental -, bem como as problematizações acerca do discurso de Educação Ambiental que circula neste espaço escolar. Discuto como a escola lida com o discurso ambiental nas práticas escolares cotidianas e seus possíveis efeitos no modo de pensar e agir dos sujeitos/alunos naquele ambiente.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Estudos Culturais em Ciências, práticas discursivas, subjetividade

ABSTRACT

This paper is linked to my formation as a teacher/biologist and, mainly, to my involvement with the environmental education. Considering the approach with the field of cultural studies, of science cultural studies, and Foucault – inspired studies, I started to problematize the discursive practices that constitute me in a certain kind of environmental educator. As well as the process of enunciation that engenders the environmental speeches that cross different social instances, including schools. In this essay, I see the Environmental Education as a production of Social practices interpellated by speeches and practices from different social instances that are articulated and faced by themselves and, when it starts working it constitutes certain subjectivity. Considering these understandings and questionings I tried to know and problematize everyday practices of Environmental Educational that cross our schools and produce effects on our students.

At first, I introduce the problematizations throughout my trajectory as a teacher/biologist/ researcher, also, the motivations that took me to focus on the thematic field of Environmental education to study and to do my research, as well as the practical tools that sustained the analysis. The second moment I talk about the emergency of environmental education and I give a brief historical background about it .And its articulation with the field of school education. I travel, quickly, through different shades, that, nowadays, are in the middle of the Environmental Education approaches. I try to question the statements that are in pedagogical practices and the propositions of thematic environmental that are in the National Curricular Parameters. Or the third moment there is a moment of reflection about the current approaches of culture, specially the notion of culture as a resource, imbricating environmental questions.

I discuss how the contemporary occidental societies characterized by consume, capture the environmental and cultural questions aggregating values and concepts to the products that are sold, through advertising, publicity and Environment ecological marketing, articulating them with the Environmental educational practices that cross, or not, the school spaces producing effects in the production of a specific kind of person – character/ consuming /ecological. The fourth moment, I show the basic steps in the process of making the research, using ethnographic tools as well as the questions about my own research practice – the methodology ways I passed with its labyrinths, structures and combinations of possibilities that configure this dissertation. In the last part of the dissertation, I try to map the public school – as a text and context crossed by practices of Environmental Education – as well as problematizations related to the speech about the Environmental Education that is around the school space. I discuss how the school deals with the environmental speech in the everyday school practices and its possible effects in the way of thinking and acting of the characters/ students in that environment.

KEY-WORDS: Environmental Education, Cultural Studies in Science, discursive practices, subjectivity

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: METAMORFOSE NO OLHAR- DESESTABILIZANDO CERTEZAS, PRODUZINDO OUTRAS POSSIBILIDADES.....	13
1.1 FRAGMENTOS DE UMA TRAJETÓRIA	16
1.1.1 O início	16
1.1.2 Inquietações, crises.....	20
1.2 METAMORFOSE NO OLHAR	22
1.3 TRAÇANDO “OUTRO” CAMINHO: POSSIBILIDADE DE ESCOLHA	27
1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA	33
1.5 SITUAÇÃO DOS ARTIGOS	34
1.6 REFERÊNCIAS	35
2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA MULTIPLICIDADE DE VOZES	38
2.1 INTRODUÇÃO	40
2.1.1 Cultura, saber, poder, educação, sujeito... De onde eu falo?	40
2.2 UM BREVE MERGULHO NO DISCURSO DE CIÊNCIA MODERNA, NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	44
2.2.1 Transitando pelas diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil: uma multiplicidade de vozes	58
2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PARÂMETROS E TEMAS	65
2.3.1 PCNs: ensinar e aprender em Educação Ambiental	76
2.4 REFERÊNCIAS	82
3 PUBLICIDADE E MARKETING ECOLÓGICO/CULTURAL – A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO/CONSUMIDOR/ECOLÓGICO: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO?	87
3.1 INTRODUÇÃO	89
3.2 AMBIENTE E CULTURA HOJE: UM RECURSO ESTRATÉGICO	90

3.3 CAPTURANDO AS QUESTÕES AMBIENTAIS/CULTURAIS: UMA ESTRATÉGIA DE PUBLICIDADE E MARKETING	94
3.4 PUBLICIDADE, MARKETING E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	98
3.4.1 Publicidade e marketing ecológico/cultural: sobre os modos de falar e fazer Educação Ambiental	102
3.5 REFERÊNCIAS	117
4 TECENDO POSSIBILIDADES... COMBINANDO FERRAMENTAS	122
4.1 TECENDO CAMINHOS	124
4.2 ESCOLHENDO POSSIBILIDADES	127
4.3 COMBINANDO FERRAMENTAS	131
4.4 REFERÊNCIAS	136
5 MAPEANDO UMA ESCOLA: TEXTO E CONTEXTO	140
5.1 INTRODUÇÃO	141
5.2 UM OLHAR GIROSCÓPICO SOBRE A ESCOLA	143
5.2.1 Espaços, percepções, sentimentos	145
5.3 CENA PEDAGÓGICA I: GEOGRAFIA EM CAMPO	156
5.3.1 Das observações aos registros: uma questão de aprendizagem?	164
5.4 CENA PEDAGÓGICA II: UMA QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL?	170
5.5 CENA PEDAGÓGICA III: LIXO, UMA QUESTÃO DE CONSCIENTIZAÇÃO?	175
5.6 REFERÊNCIAS	186
6 ALINHAVANDO IDEIAS: COSTURAS PROVISÓRIAS	188
ANEXO A	194
ANEXO B.....	195

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Embalagem do chocolate Tortuguita Taminha (linha especial) Disponível em: http://www.tortuguita.com.br/	103
Figura 2 – Embalagem do chocolate Tortuguita Taminha (linha normal) Disponível em: http://www.tortuguita.com.br/	104
Figura 3 – Capa ilustrativa do Guia de educação Ambiental Amigos do Mar Disponível em: http://www.tortuguita.com.br/	109
Figura 4 – Anúncios publicitários da linha de cosméticos: Natura Ekos Disponível em: < http://scf.natura.net/ekos >	112
Figura 5 – Imagem publicitária da campanha Natura Ekos Disponível em: < http://scf.natura.net/ekos >.	113
Figura 6 – Vista parcial do muro da escola	144
Figura 7 – Vista parcial da horta escolar	146
Figura 8 – Bloco 1: com vista parcial da rampa de acesso	151
Figura 9 – Bloco 2 da escola	151
Figura 10 – Praça ocupada pelo Primeiro Ciclo e Pré-escolar	152
Figura 11 – Alunos/monitores no pátio lateral da escola	154
Figura 12 – Alunos observando marcas da erosão no solo	160
Figura 13 - Alunos dramatizando uma cena cotidiana na escola sobre questões de gênero	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	56
Tabela 2	57

1 INTRODUÇÃO: METAMORFOSE NO OLHAR - DESESTABILIZANDO CERTEZAS, PRODUZINDO OUTRAS POSSIBILIDADES

*Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor...
Eu vou desdizer
Aquilo tudo que eu
Lhe disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...*

(Raul Seixas & Paulo Coelho)

Ao dar início a esta narrativa, busco possibilidades para compreender e continuar traçando minha história como professora/bióloga/pesquisadora, pois como diz Sacristán (2002, p. 9), as narrativas fazem “referência aos discursos através dos quais interpretamos, damos sentido e formulamos nossos desejos sobre as finalidades que valem a pena ser perseguidas”.

Sem dúvida, esta escrita, que percebo agora como uma experiência¹ - já que vejo nela um momento de encontro com algo que experimento, que provo, que me atravessa e me coloca em perigo (pois aquilo que era já não é mais e há o que está por vir) - interpela meu corpo estabelecendo relações com sentidos e intensidades

¹ Compreendo *experiência* de acordo com Larrosa (2002, p.149), que diz: “só é experiência aquilo que (nos) passa e o que (nos) forma ou (nos) transforma”.

diferentes. Talvez possa cantar “a escrita” nos versos da música: “se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor, lhe tenho amor, lhe tenho horror”.

Percebo nesses versos, que não me são estranhos, uma analogia com os meus pensamentos e meus sentimentos, ambos se encontram em processo de *metamorfose*... Portanto, a letra da música interpela meu corpo, neste momento, com outra intensidade. Agora, penso em mim e na minha trajetória como educadora ambiental, nessa relação espaço/temporal atravessada por uma complexa rede de enunciados², contingente, provisória e possível de mudanças. Se, hoje, suspendo o olhar, suspendo o juízo e passo a analisar o meu processo de subjetivação, a minha constituição num determinado “tipo” de educadora ambiental, é porque ando pelas sendas das perspectivas de análises pós-estruturalistas, principalmente ancoradas no campo dos Estudos Culturais. Entretanto, falar deste “lugar” não significa por ele sempre transitar – ou que ele seja para mim seguro e conhecido - mas que nesse espaço encontro possibilidades de “*dizer agora o oposto do que eu disse antes*”; de me encontrar como um *sujeito da experiência*³, exposto ao processo de “*metamorfose ambulante*”.

Ao recorrer à narratividade, compreendo sua função como uma “forma básica de organização da subjetividade” (JOHNSON, 2006, p.69). Lanço mão dessa estratégia para pensar sobre os momentos da construção/reconstrução da minha subjetividade como educadora ambiental. Segundo Hart (2005), nossas histórias revelam nossos valores e atitudes, revelam nossos interesses e responsabilidades como professores e como pesquisadores. Nesse contexto, “escrever é, pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 1969, p. 150 *apud* SOUZA, 2001, p. 8).

² Machado (1988, p. 168) discute sobre o que é um enunciado, compreendendo-o como “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz aparecer com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”, alertando que um enunciado não existe isoladamente, mas sempre está “fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, apoiando-se neles e se distinguindo deles [...] o que estipula as condições de existência dos discursos.” (ibidem, p.169 -170)

³ Segundo Larrosa (2001, p. 6) “sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Ao buscar na narrativa uma forma de encontro comigo mesma, devo compreender que “o valor da cultura está contido nas narrações que a representam (o que acreditamos e dizemos que é) em um dado momento” (SACRISTÁN, 2002, p. 28). Dessa forma, assumo o caráter construído e transitório deste processo.

Larrosa, ao falar das implicações da narrativa na produção das identidades pessoais, diz que:

E isso a que chamamos autoconsciência ou identidade pessoal, isso que, ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa, não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? (...) cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu. (2003, p. 22-23)

Instigada pelas palavras do autor, penso que a nossa vida não consiste numa sucessão de efeitos, mas se apresenta na forma de narrativas que se entrecruzam. “Nossa vida, se é que ela tem uma forma, tem a forma de uma história que se desdobra” (LARROSA, 2002 p. 145). Ao refletir sobre o papel das histórias que nos contam e que nós contamos na constituição daquilo que nos acontece e de quem somos e nos tornamos, o autor argumenta:

Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias (...), assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais (...); nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura e em relação a qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e a nossa própria identidade (o sentido de quem somos). (LARROSA, 2002, p.146)

O narrar-se não assume, assim, o caráter de revelação de um si atemporal. Ao contrário, trazer as marcas históricas que foram nos interpelando e fabricando no convívio social, possibilita olhar e tomar a sua própria historicidade como

possibilidade de fazer-se outra. A respeito dessa perspectiva Souza (2001) nos diz que

[...] o processo em que se adquire e se modifica a interpretação de si é dinâmico e se dá na relação entre histórias, não sendo, portanto, um processo progressivo de “descobrimento”, no qual o “verdadeiro eu será alcançado” e, nem tampouco, um processo íntimo e solitário; como também não é um processo de busca de libertação da subjetividade a ser alcançada, mas de possibilidade de construção e reconstrução ao problematizar os sentidos preestabelecidos. (p. 73)

Ao revisitar e trazer para esta escrita histórias e experiências vividas, busco (re)constituir momentos, acontecimentos, marcas e escolhas, nos caminhos que tracei – e continuo traçando como estudante e profissional. Significa trazer, para o presente, fragmentos de uma trajetória que se constituiu desde as experiências da graduação, no curso de Biologia, até o momento em que me encontro hoje. Portanto, à medida que narro as minhas experiências como professora/bióloga/pesquisadora, compartilho com o/a leitor/a os movimentos que me levaram/levam a compreender a subjetivação como um “processo de aquisição e de *adaptação* dos indivíduos à cultura que os transforma em membros de certa comunidade cultural e social” (SACRISTÁN, 2002, p. 31). Partilho também os caminhos percorridos para delimitar e problematizar o tema da minha pesquisa: Educação Ambiental.

1.1 FRAGMENTOS DE UMA TRAJETÓRIA...

1.1.1 O início...

O discurso cognitivo de cada um mostra a organização espaço-temporal do sujeito que o vincula com a realidade que tem diante de si.

CASTILLA DEL PINO

Encontrar “o início”, ou seja, o momento instaurador de uma trajetória profissional é sem dúvida uma utopia, uma ideia um tanto determinista. Nesse sentido, considero como “o início” o conjunto dos acontecimentos que foram se cruzando e tecendo minha escolha pela graduação em Biologia: uma variedade de práticas discursivas⁴ que foram me constituindo numa “acadêmica em potencial” do curso de Biologia.

Durante a graduação, ao transitar pela rede de discursos biológicos⁵ fui construindo outras formas de olhar, agir, outros objetos; enfim, fui sendo produzida e me produzindo “outro sujeito”. Um sujeito do conhecimento com o estatuto de fala legitimado pelo saber científico; saber esse “que torna alguém capaz de proferir “bons” enunciados denotativos⁶, mas também “bons” enunciados prescritivos⁷, avaliativos [...]” (LYOTARD, 2008, p. 36), enunciados que têm seu critério de aceitabilidade no seu valor de verdade.

De acordo com Machado (1988), Foucault mostra, em suas investigações genealógicas⁸, que o saber está essencialmente ligado à questão do poder quando afirma que todo o conhecimento só pode existir através de determinadas condições políticas e relações de poder/saber que, por sua vez, são condições para a formação do sujeito e dos domínios de saber. Dessa forma, saber e poder se implicam mutuamente; portanto, todo o saber assegura o exercício de um poder e vice-versa. Nesse sentido, todo sujeito “agente do poder vai ser um agente de constituição de saber” (ibidem, p. XXII). Então, é na fala deste sujeito do conhecimento - o especialista - que supostamente se encontra um discurso legitimado pelo seu valor de verdade.

⁴ Foucault (1995) denomina “prática discursiva” o conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

⁵ Refiro-me ao conjunto de discursos que tomam como objeto o corpo de conhecimentos da Biologia, ou seja, “trata-se de um conjunto finito, de um grupo limitado, circunscrito, de uma sequência finita de signos verbais que foram efetivamente formulados.” (MACHADO, 1988, p. 170)

⁶ Para Lyotard (2008), enunciados denotativos correspondem a todos os enunciados que assumem uma função descritiva.

⁷ Enunciados prescritivos podem ser modulados em “ordens, comandos, instruções, recomendações, pedidos, solicitações” (Ibidem, p.16).

⁸ “Uma das perspectivas de análise de Michel Foucault, na qual a preocupação com as regras de formação discursiva dos diferentes campos de saber, característica de sua fase arqueológica, é deslocada, em favor de uma preocupação com as conexões entre conhecimento e poder.” (SILVA, 2000, p. 63)

Para Foucault (2008, p. 12), “a verdade não existe fora do poder ou sem poder, (...) a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”; sendo que a verdade compreende “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder.” (ibidem, p. 13)

Mergulhada nos discursos biológicos e no seu regime de verdade, que acolhe e faz funcionar como verdadeiros determinados enunciados, questionava-me por onde seguir minha caminhada, entre tantas “verdades” que se configuravam como absolutas e incontestáveis, neste campo de conhecimento. Genética? Área fascinante para encontrar “respostas” sobre a origem e a evolução da vida. Ou Ecologia? Possuidora de explicações e cálculos capazes de dizer “tudo” sobre as interações da vida com os ambientes.

Na década de 90, época em que transitava pela academia, alguns cursos e, neste caso me refiro especialmente aos cursos de Ciências Naturais, foram marcados pelo discurso ambientalista, direcionado à preservação e manutenção das diferentes formas de vida no planeta. Um discurso centrado na “conservação” dos recursos (tanto na qualidade quanto na quantidade), no qual se encontra uma preocupação com a administração do meio ambiente, ou seja, com a gestão ambiental (SAUVÉ, 2005). Assim, tornei-me sujeito do discurso ambiental cujos enunciados me interpelaram e foram me produzindo num determinado tipo de educadora ambiental; uma “educadora/gestora/ambiental”.

Imbuída de “carregar” as qualidades técnicas, a capacidade de análise e de interpretação de dados, além dos saberes adquiridos na vivência *no e com* o campo dos conhecimentos biológicos, principalmente aqueles que supostamente dariam conta das questões ambientais, iniciei minha trajetória como *educadora ambiental* no espaço escolar. Espaço que não me era estranho, pois por ele transitava desde 1986, como professora das séries iniciais. Com o término da minha graduação, em 1995, comecei a atuar como professora de Ciências em uma escola da rede privada

de ensino⁹. Essa vivência traz uma nova questão: qual a relação entre Ciências e Educação Ambiental?

O currículo¹⁰ escolar convencional, que se encontra quase que na totalidade das escolas brasileiras, vem marcado pela distribuição e organização de determinados tipos de saberes, em disciplinas e grades curriculares seriadas. Os conhecimentos referentes às questões ambientais são tradicionalmente abordados nas disciplinas do Ensino de Ciências, vinculados aos estudos das Ciências Naturais. Todavia, as temáticas de Educação Ambiental mais direcionadas à preservação, relacionam-se aos temas água, solo, ar, flora, fauna, poluição, biodiversidade, entre outros, que fazem parte da lista de conteúdos “oficiais”. Dessa forma, torna-se compreensível a conexão pré-estabelecida, na cultura escolar entre o Ensino de Ciências e a Educação Ambiental. Contudo, autores como Carvalho e Grün (2005) dizem que

O contexto biologizante das ciências naturais, apoiado numa ecologia científica, muitas vezes leva a uma visão da Educação Ambiental como difusão/explicação de informações corretas e do educador ambiental como um leitor literal do *livro da natureza*. (p. 179)

Embora atualmente já se tenha outros discursos sobre a Educação Ambiental, os discursos ambientalistas ainda se fazem presentes de modo hegemônico nas práticas escolares, pois o tratamento da problemática ambiental se dá basicamente a partir da perspectiva ecológica, sendo que “as práticas educativas que seguem tal orientação terminam por limitar-se a ser ambientais apenas formalmente, não passando de verdadeiras aulas de Ecologia.” (CUNHA, 2006, p.85)

Atravessada por esses discursos e com o intuito de aprimorar meus conhecimentos, garantindo o lugar e o “estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1985, p.12), ingressei em 2000,

⁹ A escola mencionada abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul, no município de Lajeado, pertencente à Rede Sinodal de Educação, filiada à IECLB.

¹⁰ Para maior aprofundamento sobre as questões do currículo, ver Silva (1999).

num curso de pós-graduação em nível de especialização, direcionado especificamente para professores de Biologia. Tornei-me “especialista” em Biologia Animal e Vegetal – *uma expert*¹¹.

Nesse contexto, cabe refletir sobre a relação entre os conhecimentos adquiridos e o sujeito. De acordo com Silva (1999, p. 15), “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Na época da especialização, a minha prática como educadora ambiental legitimava-se no *a priori*¹² dos conhecimentos biológicos, especialmente na vertente ecológica, conservacionista. Atuava como educadora ambiental acreditando nas práticas pedagógicas que desenvolvia com os alunos e, como diz Souza (2001, p.11), “enquanto representante daquele saber/poder, era com satisfação e seriedade que me dedicava a tal missão”, pois creditava à minha práxis, possibilidades para mudanças comportamentais frente às questões ambientais.

Conforme Larrosa, “se nem sempre fomos o que somos, é claro que nem sempre seremos o que somos” (2004, p.35). Essa afirmação nos remete novamente para os versos da música: “*eu vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes, prefiro ser esta metamorfose ambulante.*”

1.1.2 Inquietações, crises...

Para continuar a minha caminhada, “aprimorar” o meu currículo e ter a “garantia” de representante legítima de um determinado saber/poder sobre as

¹¹ Uso o termo *expert* de acordo com Lyotard (2008, p. 35), para o qual, todo “conhecimento seria o conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos”; os *experts* são sujeitos detentores deste conhecimento, portanto, legitimados para decidir o que é verdadeiro e o que é falso.

¹² “Esse *a priori* é aquilo que, numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define um modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro.” (FOUCAULT, 2002, p. 219)

questões ambientais, matriculei-me, em 2003, como aluna PEC¹³ no Programa de Pós-Graduação em Ecologia da UFRGS. Na disciplina *Sociedade e Meio Ambiente* entrei em contato com abordagens antropológicas sobre as condições legais do comportamento ambiental, os espaços de ação da região e municípios dentro das legislações, as políticas públicas e seus procedimentos político-administrativos e a participação da população nas decisões ambientais.

Com isso, deparei-me com outras perspectivas de análises sobre as questões ambientais; outros olhares¹⁴. Tal experiência me interpelou, atravessando meus pensamentos, provocando inquietações sobre minha prática como educadora ambiental, minhas concepções de verdade. Mas, como não é tranquilo refutar o que somos, ou pensamos que somos, da fuga se faz a melhor saída!

Diante dessas novas abordagens, resolvi buscar outra forma, outra possibilidade, de “consolidar” minha posição de educadora ambiental. Faltava-me ter “certezas” nas questões relacionadas à educação, às pedagogias, mesmo sendo professora há 20 anos. Foi então que busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, no qual pensava encontrar diretrizes para as práticas pedagógicas de Educação Ambiental que sustentassem minhas ações como *especialista* nesse assunto. Desse modo, tornei-me, em 2006, aluna PEC no PPGEDU, na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Este “novo lugar”, pelo qual passo a transitar, contesta minhas utopias¹⁵ sobre a Educação Ambiental. Esse “novo lugar” interpela meu tempo/espço de educadora ambiental com outras possibilidades, me inquieta, me coloca em crise.

Esse novo contexto no qual me encontro inserida identifica-se com as palavras de Montaigne: não temos como herança mais do que vento e fumaça. O vento também se encontra em uma constante metamorfose, ora é fraco carregando apenas o que está na superfície da pele, ora é tempestade expondo o que se

¹³ Alguns Programas de Pós-Graduação permitem ao aluno participar das disciplinas oferecidas pelos mesmos, em regime especial, sem vínculo com o programa. Esta forma de participação é denominada PEC.

¹⁴ Para uma discussão sobre a metáfora dos olhares, ver Veiga-Neto (2002).

¹⁵ De acordo com Foucault (2002, p. XIII), “as utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico”.

encontrava guardado nas camadas mais profundas. E a fumaça? Simbólica em sua representação, mostrando a possibilidade de outras estruturas/formas, outros pensamentos, referências, verdades, contornos; dos *meus* contornos sobre a Educação Ambiental.

1.2 METAMORFOSE NO OLHAR...

De onde falo agora? Como se deu e continua se dando o movimento no traçar de minha trajetória como educadora ambiental? Ao transitar pelo campo dos Estudos Culturais, nas suas versões pós-estruturalistas e pelas obras de Michel Foucault, fui gradativamente experimentando e assumindo modos de pensar e abordar diferentes daqueles que conhecia. As leituras de autores pós-estruturalistas, ligados direta ou indiretamente à educação, criaram-me condições para uma experiência desestabilizadora das representações que habitavam o meu pensar, mobilizando-me e desafiando-me na busca de novos saberes.

Sem dúvida, as obras de Foucault tiveram e continuam tendo um grande significado no processo de formação e transformação deste meu “novo” modo de pensar a mim mesma e a Educação Ambiental. Muitos conceitos abordados em seus estudos me fazem pensar diferentemente do que pensava antes. Neste momento de escrita creio que alguns mereçam ser destacados, pois foram desencadeadores de muitas reflexões, desestabilizações e da busca por outras/novas possibilidades de “olhar”. Ressalto os entendimentos do sujeito como constituição que se faz na trama histórica, ou seja, de pensar o sujeito como um objeto historicamente constituído; das verdades como produções deste mundo, como conjunto de regras que permitem distinguir o verdadeiro do falso, atribuindo-lhes efeitos específicos de poder; enfim, das práticas discursivas como um conjunto de enunciados que formam um substrato inteligível para nossas ações, moldando nossas maneiras de constituir, compreender e falar sobre o mundo são elementos provocadores nas leituras foucaultianas.

Em relação ao modo de pensar a Ciência e o conhecimento científico, a partir do campo dos Estudos Culturais, passei a entendê-los como produções resultantes das articulações entre os elementos presentes num contexto cultural específico (ROUSE, 1993 *apud* WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001). A Ciência e o conhecimento científico, embora com suas especificidades, passam a ser vistos por mim como produto de determinadas práticas sociais, científicas e não científicas, uma produção cultural dentre tantas outras.

É importante destacar que a dimensão constitutiva da cultura emerge a partir da segunda metade do século XX, com uma nova abordagem da análise social, na qual a cultura passa a ser vista “como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (HALL, 1997, p. 27). Esse movimento denomina-se de “virada cultural”. Segundo o pesquisador, (p. 29), ela “está intimamente ligada a uma nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”. O autor chama a atenção para o espaço que a cultura vem assumindo na estrutura e na organização das sociedades contemporâneas, bem como na formação de identidades. Ao discutir o modo como devemos entender as identidades sociais, ele nos diz que

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. (HALL, 1997, p. 26-27)

Ao assumir o caráter constitutivo das práticas culturais nos modos de se pensar e agir no mundo, o campo dos Estudos Culturais vai se interrogar e examinar os efeitos das práticas sociais, especialmente por considerar suas implicações com e em relações de saber/poder. Para Johnson (2006, p. 25), os “Estudos Culturais dizem respeito às formas históricas da consciência ou da subjetividade, ou às formas subjetivas pelas quais nós vivemos, (...) os Estudos Culturais dizem respeito

ao lado subjetivo das relações sociais”. Eles examinam os processos sociais a partir do projeto de abstração, descrição e reconstituição das formas através das quais os seres humanos “vivem, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente.” (ibidem, p. 29)

Debruçados sobre esse aporte teórico, Wortmann e Veiga-Neto (2001, p. 21) salientam que “em todas as discussões empreendidas nesse campo estão, sempre e necessariamente, implicadas e problematizadas relações assimétricas de poder, força, dominação, controle e prestígio”. Relações que devem ser compreendidas como intrínsecas às relações sociais e culturais. Nesse sentido, ao se tratar do conhecimento científico e das práticas que o produzem, esse “campo de estudos é muito produtivo, na medida em que a partir dele se pode discutir a construção discursiva – e, portanto, social – da Ciência e daquilo que ela produz” (ibidem, p. 21). Avançando em sua teorização, Wortmann e Veiga-Neto lembram

[...] que para descrever, discutir, problematizar a prática e o conhecimento científico é preciso adotar perspectivas e lançar mão de ferramentas analíticas que não estão nem no âmbito das próprias Ciências a serem descritas, discutidas e problematizadas, nem, muito menos, no âmbito do que se pode denominar saberes intuitivos, triviais ou vulgares. (ibidem, p. 23).

É principalmente nos estudos das obras de Foucault que encontro alguns conceitos e algumas ferramentas para pensar os acontecimentos cotidianos. Assim como Veiga-Neto, considero que o filósofo “nos traz detalhados estudos históricos com os quais e a partir dos quais ele constrói variadas ferramentas analíticas que podemos usar em nossas próprias pesquisas e nossas práticas sociais e educacionais.” (2007, p. 16).

Em suas análises, Foucault nos ensina que “tudo” é histórico e, que “tudo” pode mudar no desenrolar da história. Didaticamente, a obra de Foucault é dividida em três fases, porém seu pensamento não é estruturado estaticamente em cada um desses momentos; há sempre uma complexidade no seu pensar.

Para uma melhor compreensão deste “movimento” nas análises realizadas por Foucault, Gallo (2004) apresenta sucintamente uma caracterização de suas fases, marcadas pela obra e pela principal estratégia de análise usada em cada uma delas:

[...] a primeira marcada por *As palavras e as coisas* (1966), a segunda por *Vigiar e punir* (1975); e a terceira pela *História da sexualidade* -, publicada em três volumes, o primeiro deles (*A vontade de saber*) tendo aparecido em 1976. A primeira fase é marcadamente epistemológica, buscando desvendar o solo do qual brotam os saberes; a segunda, podemos dizer que é política, pois Foucault procura mostrar a íntima relação entre os saberes e os poderes; a terceira, volta-se para ética quando, ancorado em Nietzsche, o francês vai propor que cada um faça de sua vida uma obra de arte. (p. 80)

O que Foucault faz é uma história do pensamento; “seu trabalho é desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento” (VEIGA-NETO, 2007, p. 25) aquilo que se tinha como natural; seu trabalho é problematizar para inventar e experimentar. É com as palavras do próprio Foucault que Jódar e Gómez mostram esse processo:

[...] o zelo que se tem com tudo aquilo que existe e poderia existir; um sentido agudo do real, mas que nunca fica imóvel perante ele; uma prontidão em achar estranho e singular aquilo que nos rodeia; uma certa obstinação em nos desfazer das nossas familiaridades e olhar de outro jeito as mesmas coisas; uma certa paixão em captar o que se passa, uma desenvoltura visível em relação às hierarquias tradicionais entre o importante e o essencial. (FOUCAULT, 1980, 2000, *apud* JÓDAR E GÓMEZ, 2004, p. 143)

Esse movimento, ou estilo de pensamento, que adentra as obras de um ou outro autor para “funcionar” como ferramenta para “quebrar” a familiaridade com nossos próprios pensamentos e existência é o que Foucault provoca em mim, uma constante “vontade de saber”, uma constante vontade em cantar: *“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo... Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes...”*

Estaria eu diante de um “ensaio”? Talvez, sim, se considerar o ensaio a partir de Foucault (2004, p. 197), que o entende “como experiência transformadora de si mesmo e não como apropriação simplificadora de outrem”. Interpelada por esse “outro” saber/poder, talvez, a grosso modo, emerge a ideia de ser viajante, de traçar o percurso enquanto caminho, como sugere Boaventura Santos (2002): traçar o mapa à medida que caminhamos e não apenas de caminhar sob a orientação de mapas já existentes; de olhar o que já se olhou, mas agora, com uma *metamorfose no olhar*. Nesse sentido, acredito ser importante destacar meus novos/outros entendimentos sobre a Educação Ambiental, entendimentos que vão desenhando suas curvas de visibilidade enquanto se reordenam os percursos, se ilumina outras direções e possibilidades de pensar a Educação Ambiental.

Atualmente¹⁶ compreendo a Educação Ambiental como um campo disciplinar cujas práticas discursivas foram produzidas *na e através da* cultura contemporânea, com caráter constitutivo na formação de um determinado tipo de sujeito; um sujeito que, segundo Foucault (1999), não é dado como definitivo, mas como sujeito que vai se fundando e refundando a cada instante da e na história. Estou enxergando “todas” as práticas de Educação Ambiental como implicadas na criação de significados – sempre a partir de relações assimétricas de poder –, assim, as vejo como práticas produtoras de significações sobre as coisas do mundo e sobre nós mesmos, como produtoras de determinadas subjetividades.

Portanto, na perspectiva que assumo, na qual a linguagem é tomada como constitutiva das coisas do mundo, os discursos não são vistos como resultantes da combinação de palavras que representariam tais coisas (VEIGA-NETO, 2007). Para além disso, os discursos, na perspectiva de Foucault (1995), “formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar estes signos para designar coisas” (p. 56).

¹⁶ Ao usar este termo entendo seu significado como nos fala Deleuze (1990, p.159): “O atual não é o que somos, senão o que vamos sendo, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução”.

Dessa forma, esse novo e outro lugar pelo qual transito e do qual penso e falo sobre meus entendimentos a respeito da Educação Ambiental levou-me a uma caminhada, como diz Larrosa (2004), marcada pela busca de mim mesmo, pensando no que eu era e no que queria fazer comigo mesma. Movida pela inquietação, pela vontade de continuar minha trajetória como educadora ambiental, porém noutra direção, com outras possibilidades, ingresso em 2008 no curso de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, na linha de pesquisa Educação Científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos, na UFRGS.

1.3 TRAÇANDO “OUTRO” CAMINHO: POSSIBILIDADE DE ESCOLHA

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida – ninguém, exceto tu, só tu. Nietzsche

Ao ingressar no curso de Mestrado, pensar a temática da minha pesquisa – a Educação Ambiental – a partir do lugar onde me encontrava, com origem na própria prática profissional, parecia-me algo fácil. Eu acreditava que a minha formação e a minha história seria um forte apoio científico e cultural, podendo, de acordo com Corazza (2002), apresentar-se como *ferrolho* – o que significaria a eliminação de muitos esforços. Engano meu! Embrenhar-me em um projeto de pesquisa e debruçar-me sobre o tema da Educação Ambiental a partir de uma perspectiva de análise no quadro dos Estudos Culturais e dos Estudos Culturais da Ciência, à luz de teorizações pós-estruturalistas mostrou-se muito desafiador. Desse modo, creio que me encontro transitando pelos “labirintos” em que, segundo a autora, andam metidos/as os pesquisadores/as “que aceitaram confrontar suas produções no campo da pesquisa educacional com a teorização social pós-estruturalista/pós-modernista” (ibidem, p. 107). Para Corazza, esses labirintos

são construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feitiços são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado. Seus corredores estão dispostos em tal ordem tumultuosa, que depois de neles entrar é quase impossível encontrar a saída, mesmo que desejemos. O traçado de seu desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima ideia de onde nos levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre nossos próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento; ou então gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a nos fazer companhia, e não se morra de solidão. (2002, p. 107-108)

Dentro desse labirinto, qual seria meu problema de pesquisa? Pensando nas proposições trazidas pela autora, nas quais sentimentos e insatisfação com o já-sabido tornam-se propulsores para nossas investigações, o que me provoca, agora, na escolha do problema, é pensar as práticas de Educação Ambiental como práticas discursivas, colocadas em funcionamento no cotidiano escolar como constituintes na produção de determinados tipos de verdades, significados e de sujeitos. Ao percorrer, no presente, os momentos, acontecimentos e movimentos pelos quais passei - e ainda passo - como educadora/bióloga/pesquisadora é que encontro possibilidades para problematizar minha própria história, a prática profissional, a política das verdades, enfim, o processo de enunciação que engendra as formas pelas quais a Educação Ambiental é posta em ação no espaço escolar.

Cabe ressaltar que compreendo o “espaço escolar” como território de grande relevância e pertinência para minha pesquisa sobre práticas de Educação Ambiental. Para esse pensar, busco ressonâncias em Dayrell (2001), quando ele afirma que analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, considerando-a como espaço dinâmico no seu fazer cotidiano; onde os sujeitos presentes na trama social que a constitui – enquanto instituição – estabelecem redes de relações próprias, fazendo da escola um processo permanente de construção social; um espaço sócio-cultural (próprio), com dupla dimensão:

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. (p. 137)

Nessa perspectiva, torna-se visível o papel polissêmico da escola, levando em consideração que “seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura¹⁷ e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.” (ibidem, p.144)

A respeito do processo de resignificação e significação em funcionamento no espaço escolar, Sacristán (2002) afirma que

A circulação dos conteúdos de uma cultura entre os indivíduos e os grupos sociais não é arbitrária, como tampouco o é na educação. Ela está submetida a determinadas regras. Não ensinamos nem aprendemos qualquer coisa, nem o fazemos de qualquer maneira, porque as opções acerca do *que*, do *como* e do *para quem* chegam esses conteúdos realizam-se em um âmbito regulado, embora flexível, que varia com o tempo, segundo os valores dominantes, em função das possibilidades materiais e técnicas para acessar o conhecimento disponível e segundo determinados modelos de transmissão considerados como adequados. A circulação dos conteúdos culturais está submetida a certas normas que os distribuem entre os indivíduos de acordo com as estipulações de um panorama complexo. (p. 201)

Em suas análises, o autor (op. cit.) aborda o fato de não podermos escapar a nossa condição de “seres culturais”, porém sinaliza a possibilidade de podermos escolher e construir a maneira de sê-lo. Mas o que a escola tem a ver com isso? Para o autor, a escola tem suas regras próprias como agente de difusão e distribuição do conhecimento – através do currículo e das ações metodológicas – entretanto, ela não opera independentemente das regras que regem outros agentes difusores de conhecimento. Sacristán ressalta que

¹⁷ De acordo com Sacristán (2002), há confusão do próprio conceito de “cultura”, devido à amplitude de significados que foi adquirindo. Dessa forma, assumo a concepção de cultura como o conjunto complexo e diferenciado de significações da vida (material, espiritual, intelectual), produzidos historicamente nos/pelos grupos sociais e nas/pelas sociedades, compreendendo-a como uma das condições constitutivas de existência das práticas sociais que formam os sujeitos.

A educação entendida como processo de socialização é um mecanismo singular de *enculturação*¹⁸ através do qual se constrói uma relação particular sujeito-mundo. Entretanto, é influência dirigida, pois através da educação manifesta-se a relação que desejamos que o sujeito tenha com o que o rodeia – o que na sociedade global não é imediato -, devendo para isso fazer determinadas opções acerca dos dilemas que o conceito de cultura apresenta. (2002, p. 17)

Portanto, ao compreender a educação como fenômeno cultural em si, como uma forma de propagar a cultura e intervir em sua dinâmica, percebe-se a funcionalidade do processo de escolarização como instrumento na apropriação/recriação da cultura através das práticas escolares, que atuam na constituição de subjetividades.

Nesse sentido, remeto-me aos estudos de Foucault, nos quais o principal objetivo do filósofo foi realizar uma análise histórica sobre os diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornam sujeitos. Suas pesquisas giraram em torno das práticas de subjetivação que, segundo o autor, criam determinado tipo de sujeito. Veiga-Neto (2007, p. 111) menciona, resumidamente, os “três modos de subjetivação” analisados por Foucault:

(...) a objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que ele trabalhou no registro da *arqueologia* -, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da *genealogia* – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da *ética*.

De acordo com Veiga-Neto, Foucault proporcionou condições para compreendermos “a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam pedagógicos ou não” (ibidem, p.15). Portanto, ao escolher o espaço escolar como *locus* para o desenvolvimento da minha pesquisa, considero a escola como uma

¹⁸ Por enculturação se compreende o processo pelo qual o sujeito adquire os usos, as crenças, as tradições, etc., da sociedade em que vive; todavia, “no transcurso da enculturação, produz-se a inovação que os sujeitos introduzem na cultura que está sendo apropriada por eles.” (ibidem, p. 32)

instituição especializada (desde a modernidade) na articulação entre o poder e o saber, que, utilizando-se dos saberes para transmissão e legitimação dos poderes que estão ativos nas sociedades, instituíram e continuam instituindo o sujeito.

Nessa direção, em nossas análises, precisamos deslocar o olhar para as práticas sociais em suas relações de poder/saber, que se configuram em cada momento histórico e espaço social específico, e questionar a racionalidade em funcionamento a cada situação.

Qual a relação da escola com a Educação Ambiental? Nas últimas décadas e, particularmente, na atualidade, os discursos relacionados ao “meio ambiente” e à exigência da Educação Ambiental têm se tornado presentes em diferentes instâncias sociais, já que o tema “meio ambiente” trata das relações entre as questões ligadas ao ambiente e aos fatores políticos, econômicos, históricos e sociais (TRAVASSOS, 2006). Na tentativa de atender às necessidades que surgem dessas relações, lançou-se mão de dispositivos legais¹⁹ para implantar a Educação Ambiental nos programas escolares brasileiros.

No entanto, tais discursos encontram-se, ainda, ligados à noção de uma Natureza a ser preservada, desconsiderando as condições desiguais – política, social e econômica – de vida produzidas nas relações entre os humanos e os demais seres. Desse modo, os temas Meio Ambiente e Educação Ambiental ainda trazem nas abordagens escolares conhecimentos desvinculados de problemas advindos da intervenção humana, seja em nível de sociedade globalizada, seja da região e comunidade escolar.

Travassos (2006, p. 54) mostra em suas análises que

O que notamos, na realidade, é que existe um certo distanciamento entre o que está explícito nos documentos e o que está sendo praticado. Em muitos projetos escolares, a educação ambiental não passa de atividades sobre a dinâmica da reciclagem de lixo, de papel, de plástico, etc.

¹⁹ Farei uma discussão mais aprofundada sobre a questão dos dispositivos legais para implementação da Educação Ambiental nas escolas brasileiras, no terceiro artigo desta dissertação.

Feitas essas considerações iniciais nas quais apresento parte do meu percurso, das minhas escolhas e a forma como fui delimitando meus objetos, passo a narrar o que veio a constituir esta Dissertação de Mestrado, organizada em forma de artigos. A sequência em que esses textos se encontram distribuídos na dissertação não correspondem à ordem da sua produção, pois as escritas foram surgindo em momentos diversos do *ensaiar e ensaiar-se*, nesta operação que acontece ao pensamento, à escrita e à vida; onde o “ensaio é, justamente, a forma não regulada da escrita e do pensamento, sua forma mais variada, mais protéica, mais subjetiva” (LARROSA, 2004, p. 32). Vejo meu processo de escrita representado nas palavras desse autor:

Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente *metamorfose*.²⁰

O texto desta dissertação é composto por quatro artigos. Esta parte inicial, a *Introdução*, narra a minha trajetória como professora/bióloga/pesquisadora e apresento as motivações que me levaram a optar pela temática da Educação Ambiental para fazer esta pesquisa. Nela apresento também as ferramentas conceituais que sustentam as análises.

No primeiro artigo - *Educação Ambiental no cotidiano escolar: uma multiplicidade de vozes* - realizo um rápido mergulho histórico sobre a emergência da Educação Ambiental e sua articulação com o campo da Educação Escolar. Falo, sucintamente, sobre as diferentes matizes que, atualmente, permeiam as abordagens e práticas da Educação Ambiental no Brasil, buscando interrogar enunciados postos em funcionamento nas práticas pedagógicas. Discuto também as proposições e enunciados sobre a temática ambiental, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

²⁰ Grifos meus.

No segundo artigo - *Publicidade e marketing ecológico/cultural – a construção do sujeito/consumidor/ecológico: o que a educação tem a ver com isso?* - apresento uma reflexão sobre as atuais abordagens de cultura, especialmente a noção de cultura como recurso, imbricando-as às questões ambientais. A seguir, discuto sobre como as sociedades ocidentais contemporâneas, caracterizadas pelo consumo, capturam as questões culturais e ambientais, agregando valores e conceitos à venda de produtos e imagens. Para finalizar, trato dos anúncios publicitários e do marketing ecológico/ambiental, articulando-os com práticas de Educação Ambiental que atravessam os espaços escolares e seus efeitos na produção de um tipo particular de sujeito: o sujeito/consumidor/ecológico.

No terceiro artigo - *Tecendo possibilidades... Combinando ferramentas* – detalho o processo de construção da pesquisa e os questionamentos sobre o próprio fazer investigativo: os caminhos metodológicos percorridos com seus labirintos, tessituras e combinações de possibilidades que se configuraram nesta dissertação. Discuto as questões relativas à pesquisa qualitativa com aportes etnográficos.

Por fim, no quarto e último artigo - *Mapeando uma escola: texto e contexto atravessado por práticas de Educação Ambiental* - apresento o movimento que realizei na tentativa de mapear a escola como um texto e um contexto atravessado por práticas de Educação Ambiental, bem como as problematizações acerca do discurso de Educação Ambiental que circula nesse espaço escolar. Discuto como a escola lida com o discurso ambiental nas práticas escolares cotidianas e seus possíveis efeitos no modo de pensar e agir dos sujeitos/alunos naquele ambiente.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Como mencionei anteriormente, ao escolher a escola como *locus* para olhar as práticas de Educação Ambiental – e não outro lugar –, articulo meu projeto de investigação à minha formação e atuação como educadora e bióloga. Nesse caso, o que está em jogo na proposta de análise é a problematização dos regimes de verdade implicados na produção de um determinado modo de pensar a Educação

Ambiental na escola, a fim de operar deslocamentos e, talvez, permitir a emergência de novas possibilidades e caminhos para educação/ambiental. Nesse sentido, a pesquisa teve os seguintes objetivos:

1. Conhecer a rede de enunciados que circula em diferentes esferas sociais – midiática, científica, educacional –, produzindo determinados significados de Educação Ambiental;
2. Examinar a rede de enunciados sobre Educação Ambiental posta em funcionamento nas práticas escolares cotidianas e seus possíveis efeitos no modo de pensar e agir dos sujeitos/alunos naquele ambiente;
3. Criar condições para professores e alunos pensarem de outro modo as práticas discursivas que engendram a Educação Ambiental em ação na escola investigada, através de discussões sobre os dados da pesquisa.

1.5 SITUAÇÃO DOS ARTIGOS

A maioria dos artigos apresentados nesta dissertação foram encaminhados para publicações, sendo que o primeiro artigo - *Educação Ambiental no cotidiano escolar: uma multiplicidade de vozes* -, foi apresentado e teve parte do seu texto publicado nos Anais do VI Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo, teorias e métodos, em setembro de 2008, na Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis/SC, com o título provisório *Educação Ambiental no cotidiano de uma escola pública: a produção de efeitos sobre alunos/sujeitos*. ISBN: 978-85-87103-39-0.

O segundo artigo - *Publicidade e marketing ecológico/cultural – a construção do sujeito/consumidor/ecológico: o que a educação tem a ver com isso?*-, foi apresentado e publicado nos Anais do III Simpósio Internacional VI Fórum Nacional de Educação: políticas públicas, gestão da educação, formação e atuação do educador, na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA TORRES, Torres/RS, em

maio de 2009. ISSN: 1982-877X. Além disso, parte do seu texto será submetida à revista **AMBIENTE & EDUCAÇÃO** – Revista de Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

O quarto artigo - *Mapeando uma escola: texto e contexto atravessado por práticas de Educação Ambiental*-, será submetido para avaliação de publicação nos Anais do II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente – ENECiências, promovido pelo Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente do Centro Universitário Plínio Leite (UNIPLI), Niterói/RJ.

1.6 REFERÊNCIAS

CARVALHO, I.C.M.; GRUN, M. Hermenêutica e educação ambiental. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (org.). **Encontros e caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, 2005. p. 175-188.

CASATILIA DEL PINO, C. **Teoría de los sentimientos**. Barcelona: Tusquets, 2000.

CORAZZA, S.M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 105 – 131.

CUNHA, M. M. da Silva. O caos conceitual-metodológico na Educação Ambiental e algumas possíveis origens de seus equívocos. **Ambiente e Educação**. v. 11. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2006.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 200, p. 136-161.

DELEUZE, Gilles. Qués es um dispositivo? In: BALBIER, E., DELEUZE, G., DREYFUS, H. L., et alii. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p 155-163.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. Tradução por Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: _____. **Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2004. p. 192-217.

_____. **Microfísica do Poder**. 25. ed. Tradução por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008a.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**. v. 29 n. 1, p. 79- 98. jan./jun. 2004.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. v.22, n.2, jul./dez. 1997. p.15-46.

HART, P. Narrativas, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade I. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (org.) **Metodologias emergentes da pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

JÓDAR, F.; GÓMEZ. L. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. **Educação & Realidade**. v. 29 n. 1, p. 79- 98. jan./jun. 2004.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T.T da. (org. e trad.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 131.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**. v. 29 n. 1, p. 79- 98. jan./jun. 2004.

_____. **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, V. M. (org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Campinas: Leituras SME, 2001.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 10 ed. Tradução por Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MACHADO, R. **Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.) **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SILVA, T. T da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, N. G. S. **Que corpo é esse? Corpo na família, mídia, escola, saúde**. Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado. 2001.

TRAVASSOS, E.G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, V. M. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA MULTIPLICIDADE DE VOZES

RESUMO

Nas últimas décadas e, particularmente, na atualidade, os discursos relacionados aos problemas ambientais e à exigência da Educação Ambiental têm se tornado presentes em diferentes instâncias sociais. No entanto, tais discursos encontram-se, ainda, ligados à noção de uma Natureza intocada a ser preservada, desconsiderando as relações de vida existentes entre e nos ambientes. E, no caso dos humanos, ignorando as condições desiguais – política, social e econômica – de vida produzidas nas relações entre si e com os demais seres. Desse modo, os temas Meio Ambiente e Educação Ambiental trazem nas abordagens escolares conhecimentos desvinculados de problemas advindos da intervenção humana, seja em nível da sociedade globalizada, seja da região e comunidade escolar. O campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Culturais da Ciência, nas suas versões pós-estruturalistas, ao discutirem as implicações das verdades em funcionamento nas práticas sociais, na constituição dos sujeitos e dos conhecimentos, movem-me na direção de interrogar o processo de enunciação que engendra as formas pelas quais a Educação Ambiental é posta em ação no cotidiano escolar. Pretendo, neste texto, discutir e questionar alguns enunciados sobre Educação Ambiental que atravessam o espaço escolar numa multiplicidade de vozes. Com este estudo busco problematizar os regimes de verdade implicados na produção de um determinado modo de pensar a Educação Ambiental na escola, a fim de operar deslocamentos e, talvez, trazer elementos para se pensar outras possibilidades e caminhos para a educação/ambiental.

Palavras-chave: problematizando a Educação Ambiental, Estudos Culturais em Ciências, práticas discursivas, a produção de conhecimentos do aluno.

ABSTRACT

Environmental Education in school life: a multiplicity of voices. In the last decades and, especially, nowadays, the discourses related to environmental problems and the demanding on an Environmental Education have been present in different social situations. However, those discourses are, still, connected to a notion of a Nature to be preserved, not taking into account the not always equal conditions – political, social and economical – of life produced in the relationships between human beings and other beings. That is why, the theme Environment and the Environmental Education bring to school a knowledge disconnected from the human intervention, being it in the global society level or region and school community level. The Cultural Studies and The Science Cultural Studies fields, in their post-structural versions, when discussing the truth implications, working on social practices, on subjects and knowledge constitution, move towards questioning the process of enunciation that goes into the forms that Environmental Education is dealt in the school routine. I intend in this text discuss and question some concepts about Environmental Education, which cross the school in a multitude of voices. This study attempts to analyse the regimes of truth implied in the production of a determined way of thinking about Environmental Education in school, aiming to operate changes and, maybe, allowing the emergence of new possibilities and paths for the Environmental Education.

Key words: Challenging the Environmental Education, Cultural Studies in Science, discursive practices, the knowledge and student production.

2.1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma etapa da investigação da minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nele busco problematizar os regimes de verdade implicados na produção de um determinado modo de pensar a Educação Ambiental na escola, a fim de operar deslocamentos e, talvez, permitir a emergência de novas possibilidades e caminhos para educação/ambiental.

Ao interrogar enunciados²¹ postos em funcionamento nas práticas pedagógicas, associadas à Educação Ambiental, realizo aproximações com o campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Culturais da Ciência, nas suas versões pós-estruturalistas, ancoradas nas contribuições de autores como Johnson, Giroux, Hall, Michel Foucault, Wortmann, Veiga-Neto, Carvalho, Grün, dentre outros. Também é objeto deste exercício de análise, as proposições e enunciados sobre a temática ambiental presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente/saúde – vol. 9 (BRASIL, 1997), documento que circula no espaço escolar (*locus* escolhido para realização e continuação da pesquisa), com a finalidade de orientar práticas relacionadas à Educação Ambiental.

2.1.1 Cultura; saber; poder; educação; sujeito... De onde eu falo?

Ao aproximar minhas análises sobre a Educação Ambiental com os Estudos Culturais e os Estudos Culturais em Ciências, em suas versões pós-estruturalistas, busco deslocar a atenção para as questões relativas à produção da subjetividade no interior das culturas. Busco, também, ao articular minha pesquisa com esses campos, partilhar o compromisso de discutir práticas culturais - neste caso, a Educação Ambiental – na perspectiva de que essas são “sempre necessariamente,

²¹ O termo enunciado está sendo usado no sentido foucaultiano, como um ato discursivo que seja tomado como “manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 94)

implicadas e problematizadas relações assimétricas de poder, força, dominação, controle e prestígio.” (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001, p. 17)

Compreendendo a cultura como o conjunto de práticas sociais de significação, implicadas em relações de poder, constitutivas de comportamentos, modos de pensar, valores, atitudes em e para determinado grupo social. O campo de estudos nomeado Estudos Culturais ocupa-se e preocupa-se, em suas análises, com as relações entre cultura, conhecimento e poder (GIROUX, 1995). Todavia, os Estudos Culturais em Ciências visam “investigações sobre as práticas através das quais o conhecimento científico, *que orienta muitas práticas de Educação Ambiental*²², é articulado e mantido em contextos culturais específicos, bem como é transferido e se estende para outros contextos.” (ROUSE, 1996 *apud* WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001, p. 35)

Nesse sentido, ambos os campos entendem a cultura como o conjunto complexo e diferenciado de significações da vida (material, espiritual, intelectual), produzido historicamente nos/pelos grupos sociais e nas/pelas sociedades; e ainda, como uma das condições constitutivas de existência das práticas sociais. Sendo assim, “toda prática social tem uma dimensão cultural” (HALL, 1997, p. 33).

Entendendo a cultura como imanente à produção de subjetividades, interessa-me discutir como práticas pedagógicas de Educação Ambiental, vistas como práticas discursivas²³, podem, segundo Foucault (1999, p. 8), “engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento”. Para o filósofo, as condições de existência políticas e econômicas “são o solo que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade.” (ibidem, p. 27)

O fato de a cultura estar imbricada com as relações de poder faz com que, sob o ponto de vista de Johnson (2006, p. 29), as preocupações e análises dos

²² Grifos da autora.

²³ Foucault (1995) denomina “prática discursiva” ao conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Estudos Culturais tenham interesse em “abstrair, descrever e reconstituir, em estudos concretos, as formas através das quais os seres humanos “vivem”, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente”. Ao “pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas” (HALL, 1997, p. 26-27), a cultura passa a ser considerada como uma das condições constitutivas de existência de práticas sociais, sendo que, “toda prática social tem seu caráter discursivo.” (ibidem, p.33)

Mas qual o papel da Educação Ambiental neste contexto? Ora, que é a Educação Ambiental se não uma “prática discursiva”. Compreendendo-a como uma prática discursiva, produzida *na e através da* cultura contemporânea, percebe-se seu caráter constitutivo na formação de um determinado “tipo de sujeito”; um sujeito que, seguindo Foucault (1999), não é dado como definitivo, mas como sujeito que vai se fundando e refundando a cada instante da e na história.

Desde que as questões ambientais se inseriram na pauta das preocupações mundiais, as relações entre o modelo de desenvolvimento adotado pela sociedade contemporânea e o meio ambiente vêm sendo profundamente questionadas. “Ficam mais evidentes as necessidades e a urgência de se elaborar projetos políticos, sociais, econômicos e culturais que possibilitem a preservação dos recursos naturais aliados à melhoria da qualidade de vida da população.” (LANGE; RATTO, 1998, p. 28)

Se a educação pode ser vista como “um meio que a sociedade encontra para propagar conhecimentos e cultura construídos através dos tempos (...), onde as questões ambientais se configuram e vêm provocando discussões acerca da qualidade de vida do planeta” (GIESTA, 2005, p. 50), então é nesse contexto que emerge a Educação Ambiental como proposta de “inserção curricular”; como uma estratégia²⁴ para a formação de uma sociedade mais equilibrada, na tentativa de manutenção da vida.

²⁴ Uso o termo estratégia no sentido atribuído por Foucault (1995), para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um objetivo.

Nas últimas décadas e, particularmente, na atualidade, os discursos relacionados aos problemas ambientais e à exigência da Educação Ambiental têm se tornado presentes em diferentes instâncias sociais, adquirindo visibilidade na escola. Porém, a discussão sobre questões e problemas ambientais não é neutra, refletindo, dentre outros aspectos, interesses de grupos sociais distintos, visões de mundo e paradigmas diferenciados, conflitos entre valores, atitudes, percepções, conceitos e estratégias sociais (TUAN, 1980; MACHADO, 1996, *apud* HOFFEL; FADINI, 2007). Com a emergência do “pressuposto de que existe um tensionamento na relação sociedade e ambiente, e este tensionamento surge de relações de poder historicizadas, não naturalizadas e passíveis de transformação” (CAVALCANTE, 2005, p. 122), as questões ambientais são colocadas na pauta da discussão pedagógica. Mas como este “novo” discurso²⁵ curricular chega à escola?

Silva (1999) salienta em suas análises sobre o currículo que

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade.” (p. 10)

Nesse sentido, as políticas curriculares autorizam certos tipos de conhecimentos em detrimento de outros; pois, como diz Silva (1999), todo discurso curricular seleciona um conjunto de conhecimentos e saberes que considera importante, válido ou essencial para justamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo. É a partir do “modelo” de pessoa considerada ideal para um determinado tipo de sociedade que se constitui o currículo.

²⁵ No “contexto da crítica pós-estruturalista, o termo é utilizado para enfatizar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social.” (SILVA, 2000 p. 43)

Ao “olhar” os PCNs como macro estratégia que chega à escola (principalmente à pública) para narrar e constituir um determinado tipo de sujeito, questiono: Qual a compreensão sobre meio ambiente que está presente nos PCNs? Como os PCNs vêem a Educação Ambiental? Passo a olhar - e quando eu olho, eu dou sentido à análise - os PCNs como um *texto*²⁶; vendo-os como “coisas ditas em determinado tempo e lugar”, carregados de enunciados que produzem efeitos sobre os sujeitos. Embora os PCNs não tragam uma seleção de conhecimentos, eles fornecem orientações didáticas e parâmetros para a elaboração do currículo na escola. No entanto, o currículo, ao destacar “entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.” (SILVA, 1999, p. 16)

Acredito que, para debater as concepções de Educação Ambiental presentes nos PCNs, faz-se necessário, primeiramente, transitar “pela diversidade de estratégias e táticas de subjetivação que têm tido lugar e que têm se desenvolvido em diversas práticas, em diferentes momentos, e em relação a diferentes classificações e diferenciações” (ROSE, 2001, p. 49) entre as questões ambientais e o sujeito. Nesse sentido, creio ser relevante uma rápida “revisão histórica” das condições que, talvez, possibilitam a emergência do discurso ambiental (de um determinado tipo) no cotidiano escolar sob a égide da Educação Ambiental.

2.2 UM BREVE MERGULHO NO DISCURSO DE CIÊNCIA MODERNA, NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste breve “mergulho”, busco possíveis articulações entre os discursos da Ciência Moderna, Natureza e Educação Ambiental, retomando racionalidades que sustentam as visões e relações do homem com o ambiente, compreendendo-as como produção cultural de uma determinada época.

²⁷ De acordo com Johnson (2006, p. 75) o texto deve ser estudado “pelas formas subjetivas ou culturais que ele efetiva e torna disponíveis”; sendo um meio “a partir do qual certas formas (por exemplo, da narrativa, da problemática ideológica, do modo de endereçamento, da posição de sujeito etc.) podem ser abstraídas.”(ibidem)

Segundo Grün (1994, p. 174), “a Ciência Moderna assenta-se sobre a distinção entre natureza e sociedade, entre fato e valor e entre ciência e ética”. A mentalidade (racionalidade) moderna dos séculos XV e XVI, que abre caminho para a Ciência Moderna no século XVII, faz do homem o centro do universo - *antropocentrismo*. O mundo passa a ser explicado por verdades estabelecidas pela razão, e não mais pela fé. O homem busca analisar o universo para descobrir as leis que regem os fenômenos naturais; cria-se uma objetivação do mundo natural, influenciada pela Filosofia e pela Ciência Moderna, na qual o conhecimento é compreendido como um processo de ruptura com o mundo natural – homens são radicalmente separados da natureza. Desse modo, a separação entre o humano e o natural permite “uma concepção de Natureza como paisagem sobre a qual o Homem se movimenta, a qual ele é capaz de compreender objetivamente e à qual ele pode dominar completamente.” (VEIGA-NETO, 1994, p. 148)

Com o pensamento de René Descartes inaugura-se, no século XVII, o racionalismo enquanto método de abordagem do real. O homem é tomado como substância pensante, atribuindo-se à razão humana a capacidade exclusiva de conhecer e de estabelecer a verdade. Seu método reducionista - *mathesis universalis* – busca fundar uma “ciência da certeza”, tomando a matemática como “exemplar” no que se refere à verdade. Uma ciência da ordem e da medida, que busca compreender toda a estrutura do mundo físico - levando à quantificação da Natureza.

Suas idéias influenciaram muito a nossa relação com a natureza, pois Descartes foi o primeiro filósofo a propor uma física matemática; com Descartes a física deixa de ser especulativa e passa, de fato, a intervir na natureza. As conseqüências disso são enormes para os desdobramentos da nossa relação com a natureza – a objetividade cartesiana fez com que “perdêssemos” a possibilidade de pensar historicamente e colocou o homem europeu e branco na posição de Dono e Senhor da natureza. (GRÜN, 2006, p. 63)

Busca-se nos conhecimentos matemáticos suporte para entender e estruturar o mundo, com o intuito de conquistar a própria natureza. As idéias de Descartes são

incorporadas, também, ao mundo dos organismos vivos; desta forma, “plantas e animais passaram a ser concebidos enquanto máquinas.” (GRÜN, 1994, p. 176)

Sendo assim:

Na epistemologia cartesiana, existe um observador que vê a natureza como quem olha para uma fotografia. Existe um “eu” que pensa e uma coisa que é pensada; esta coisa é o mundo transformado em objeto. O sujeito está fora da natureza e, mais do que isso, ele é autônomo. A autonomia da razão pode ser considerada como uma das principais causas do Antropocentrismo. Em uma postura antropocêntrica, o homem é considerado o centro de tudo e todas as demais coisas no universo existem em função dele. (IBIDEM, p. 177).

De acordo com o autor (op. cit.), a influência cartesiana está presente, até hoje, no currículo das escolas e, com frequência, propostas de Educação Ambiental são capturadas pela malha discursiva do cartesianismo, trazendo padrões culturais que reforçam o mito do antropocentrismo.

Contudo, as diferentes maneiras como os seres humanos compreendem e valorizam a natureza estão profundamente influenciadas por seus contextos culturais. Hoeffel e Fadini (2007) lembram que as formas de compreender a natureza e as relações estabelecidas com o mundo não-humano diferem entre as culturas e em momentos históricos, sendo que dentro da mesma cultura indivíduos interpretam o conceito de natureza de formas radicalmente diferentes.

Kesselring (2000), ao traçar um estudo histórico do conceito de natureza no Ocidente, mostra mudanças e transformações que esse conceito assumiu no decorrer dos séculos. Suas análises transitam por cinco fases da História do conceito de natureza, passando pela época grega, pela fase tardia da época medieval, pelos tempos modernos (século XVI e XVII), pelo século XIX, culminando com a visão contemporânea. Neste momento, interessam-me suas análises sobre as duas últimas fases da história ocidental do conceito de natureza – a visão do século XIX e a visão contemporânea – pois, segundo o autor, ainda mantemos em certo grau uma forte relação com o conceito de Natureza do século XIX.

Ao fazer referência à visão de natureza do século XIX, Kesselring (2000) aponta três fatores que contribuíram para a transformação no conceito de natureza e de processos naturais: a aceitação geral da Teoria da Evolução; o descobrimento do acaso nas teorias sobre natureza e a Segunda Lei da Termodinâmica.

No século XIX, então, a autoconsciência humana sofreu uma série de abalos. Assim como a evolução, os acontecimentos econômicos e históricos são também encarados como processos naturais, contra os quais o sujeito individual é impotente. (...) O que conta na *luta pela sobrevivência* é unicamente a prerrogativa pela sobrevivência do mais forte. O conceito de *sobrevivência do mais bem adaptado* – conceito elaborado por Spencer e assumido por Darwin – torna-se um princípio fundamental para economia liberal. Concorrência e exploração parecem ser legitimadas pela própria Natureza. (KESSELRING, 2000, p. 166)

Para o autor (op. cit.), chegamos ao presente com uma situação que é única na história: os âmbitos da técnica e da natureza começam a se confundir. As fronteiras entre a técnica e a natureza estão se diluindo; hoje é possível criar processos que até então nunca ocorreram na natureza. Contudo, ocupando e explorando a natureza na prática, o homem continua vivendo como se ele estivesse fora da natureza, confirmando-se, mais uma vez, a separação homem/natureza; pelo menos no que se refere à autoconsciência. Porém, o autor menciona que, atualmente, a imagem de evolução e de natureza vem se diferenciando da do século XIX; a evolução não é mais encarada como um processo que traz em si um progresso na sequência das espécies, mas sim, um processo de multiplicação, de diversificação e de especialização das espécies.

Nesse sentido, Kesselring (2000) trabalha com a ideia de evolução na contemporaneidade, transferindo essa imagem para o desenvolvimento da Ciência e da Técnica, concluindo que o critério pelo progresso técnico deveria ser a multiplicação, a diversificação, a especialização e a descentralização; não mais o crescimento em poder e lucro. Dessa forma, a concepção contemporânea de natureza compreende a flexibilidade e a diversidade como sendo condições necessárias para a sobrevivência. “Afim, a sobrevivência não é apenas uma função de força, mas sim da diversificação e da multiplicidade. É isso que a Biologia Evolutiva nos ensina” (KESSELRING, 2000, p. 172). O que o autor nos aponta no

final de suas análises, é uma nova visão de natureza - uma visão ecológica/conservacionista – que se volta aos conhecimentos ecológicos para sobrevivência, inclusive do sistema econômico. Autores como Carvalho (2001), Veiga-Neto (1994), Charlot e Silva (2005), Calloni (2006), Elias (1994), Floriani (2007), Bauman (2001), entre outros, buscaram, em suas análises, transitar por entre racionalidades que sustentam as visões e relações do homem com o ambiente; portanto, suas leituras permitem um maior aprofundamento sobre o tema.

Tais discussões demonstram que a natureza não é natural, mas um conceito criado e instituído por nós, humanos, em determinados momentos histórico-sociais (GONÇALVES, 1990); assim, o que chamamos “natureza” não passa de uma construção cultural.

Mas como a Educação Ambiental ganha condições de existência e possibilidade? Apesar da expressão “Educação Ambiental” ter surgido apenas por volta dos anos 70, o homem faz Educação Ambiental desde que surgiu e interagiu na Terra. Sua sobrevivência estava diretamente condicionada à relação que estabelecia com o ambiente e, portanto, ao interagir com o mundo que o rodeava e ao ensinar seus filhos a fazer o mesmo, o homem primitivo fazia Educação Ambiental. Todavia, a relação com o ambiente foi mudando com o desenvolvimento e a evolução dos agrupamentos humanos. A humanidade, mesmo que de formas diferenciadas, avança rumo ao desenvolvimento tecnológico e ao controle da natureza. Dessa forma, com o passar do tempo, mudaram as razões subjacentes à necessidade de educar para o ambiente, bem como a forma de fazê-la.

Contudo, o que eu gostaria de fazer, neste momento, não é uma análise sobre as transformações na capacidade de intervenção e das novas formas de apropriação da natureza que o ser humano desenvolveu ao longo do seu processo histórico, nem tão pouco das formas de educar para o ambiente que emergem destas novas e outras relações com a natureza. O que me interessa neste breve “mergulho histórico” é a emergência da Educação Ambiental como uma noção “nova” na sua articulação com a Educação, que surge como algo totalmente diferente em sua maneira de agir – configurando-se enquanto política pública.

Os estudos de Guimarães (1998) nos mostram que falar da/sobre a história da Educação Ambiental torna-se possível somente a partir da década de 1970, pois, segundo o autor, nesse período a Educação Ambiental passa a se constituir como um campo de saberes e de práticas. Para o autor (op. cit.), a história da Educação Ambiental não é linear, sendo tecida e articulada de diferentes modos, em diferentes instâncias e por diferentes sujeitos, o que não permite criarmos sobre ela uma versão única.

Se levarmos em consideração os apontamentos de Brügger (1994) sobre a forma de organização do conhecimento em nossa sociedade, podem-se distinguir duas tendências gerais da Educação Ambiental. Uma das tendências, geralmente oferecida pelas Ciências Humanas, enfoca de forma relevante os fatores histórico-sociais, deixando quase ausentes os aspectos técnicos e naturais das questões ambientais. Já a outra, geralmente oferecida pelas Ciências Naturais e Exatas, aborda quase exclusivamente as dimensões naturais e técnicas, nas quais se destacam os temas ecológicos - tendência que prevalece. As abordagens e tendências ancoradas nas dimensões naturalistas possuem no discurso *científico ambiental* sua base e sustentabilidade.

Entretanto, as transformações e as reorganizações da sociedade ocidental contemporânea vêm gerando, nestes últimos tempos, nexos entre as questões ambientais e a tentativa de resgate das relações sociedade/natureza, com a Educação Ambiental. Nesse sentido, emerge a necessidade de se eleger novos valores e paradigmas capazes de romper com a dicotomia sociedade/natureza, fato que “delimita uma Educação Ambiental de caráter crítico como forma de se contrapor a um movimento de hegemonização que busca consolidar uma concepção conservadora de Educação Ambiental.” (Guimarães, 2003, p. 81)

A Educação Ambiental, vista como ação educativa, assume uma perspectiva mediadora entre a educação e o campo ambiental, dialogando com os novos problemas gerados pela crise ecológica e provocando reflexões, produzindo concepções, métodos e experiências que visam construir novas bases de conhecimentos e valores ecológicos, nesta e nas gerações futuras (CARVALHO, 2001). Para a autora, as atuais preocupações e práticas ambientais são terreno fértil

para as condições de existência e emergência de um novo tipo de sujeito – o sujeito/ecológico²⁷.

Ao refletir sobre as condições de emergência da Educação Ambiental, Hermann (2008) aponta seu surgimento no cenário contemporâneo como uma exigência das profundas transformações ocorridas na sociedade moderna; onde o “homem viu-se diante dos limites da sua ação pretensiosa e das reações de uma natureza violada.” (ibidem, p. 11)

Nesse contexto, a educação passa a ser um dos pontos relevantes na constituição da nova mentalidade que se anuncia. Faz parte de nossas expectativas que a educação incorpore ao seu ideário aquilo que a sociedade considera um bem. Nesse caso, a necessidade de preservar o meio ambiente como forma de sobrevivência do próprio ser humano. (idem)

Para Carvalho (1998), algumas das matrizes de valores que irromperam em meio às transformações culturais contemporâneas possibilitaram a emergência do que ela denominou de *acontecimento ambiental* – “que inclui movimentos sociais de filiação ideológicas diferenciadas, políticas públicas ambientais, partidos verdes, estilos de vida alternativos, opções e hábitos de consumo ecológicos, etc.” (p. 114). No entanto, foi com o surgimento do ecologismo contestatório que teve suas raízes ideológicas nos movimentos de contracultura²⁸ dos anos 60, que o *acontecimento ambiental* – enquanto fenômeno histórico e cultural – ganhou visibilidade social e política. Dessa forma, ao se impor como um fator social relevante, o *acontecimento ambiental* atravessa as práticas educativas, dando condições de existência e legitimando “a Educação Ambiental como um espaço privilegiado da articulação das matrizes político-culturais do acontecimento ambiental à rede de experiências e valores do campo educativo.” (CARVALHO, 1998, p. 115)

²⁷ De acordo com Carvalho (2005), pode-se definir o sujeito ecológico como: um tipo ideal de sujeito, enquanto uma identidade narrativa ambientalmente orientada, capaz de encarar os dilemas societários, éticos e estéticos configurados pela crise societária em sua perspectiva cultural; comprometido com um projeto de sociedade socialmente emancipada e ambientalmente sustentável.

²⁸ A contracultura tem suas origens nos Estados Unidos na década de 1960, podendo ser entendida como um movimento de contestação de caráter social e cultural. Nasceu e ganhou força, principalmente entre os jovens desta década, seguindo pelas décadas posteriores até os dias atuais. Alguns dos principais movimentos giravam em torno da valorização da natureza, luta pela paz, busca de uma alimentação natural, respeito às minorias raciais e culturais, discordância com os princípios da economia de mercado (<http://www.suapesquisa.com>).

Ao buscar uma historicidade na Educação Ambiental, retomo os estudos de Guimarães (1998) que afirma ser possível traçar uma “história” da Educação Ambiental somente a partir da década de 1970. Dessa forma, tomo como ponto de partida a Conferência de Estocolmo (1972), realizada na Suécia, pois se atribui a esse acontecimento a responsabilidade por inserir a temática da Educação Ambiental na agenda internacional. Embora a literatura já registrasse algumas falas sobre a Educação Ambiental desde meados da década de 60, é a partir dessa conferência e, em especial no ano de 1975, também em Estocolmo, que o reconhecimento internacional desse “fazer educativo” assume papel estratégico para a construção de “sociedades sustentáveis”. Nesse ano se institui o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), atendendo à Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo. Em seguida, no ano de 1977, realiza-se a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, onde se estabeleceram as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para a promoção da Educação Ambiental. (BRASIL, 2005)

No Brasil, que é a realidade que me interessa neste momento de análise, o processo de institucionalização da Educação Ambiental no governo federal remonta a 1973. Naquela época, na Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) vinculada ao Ministério do Interior, iniciaram projetos de Educação Ambiental voltados para a inserção da temática ambiental nos currículos escolares dos antigos 1^o e 2^o graus, na região Norte do país. Contudo, é a partir de 1981, com a criação da Política Nacional de Meio Ambiente (PNAMA), que se estabelece no âmbito legislativo a necessidade da inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Essa tendência é reforçada na Constituição Federal, em 1988, no inciso VI do artigo 225. Dando sequência aos “marcos” históricos na institucionalização da Educação Ambiental no governo brasileiro, encontramos em 1991 a criação de duas instâncias no Poder Executivo destinadas a lidar exclusivamente com a Educação Ambiental: o Grupo de Trabalho da Educação Ambiental do MEC (que em 1993 se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental) e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

(IBAMA), cujas competências desempenharam papel fundamental para a institucionalização da política de Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). Na esteira desse discurso, em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e, durante a Rio-92²⁹, com a participação do MEC, produziu-se a Carta Brasileira para Educação Ambiental, documento que reconhece ser a Educação Ambiental um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade da vida humana (BRASIL, 2005).

A continuidade da institucionalização da Educação Ambiental no governo brasileiro se dá com a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em 1994. Essa foi uma iniciativa de construção participativa entre educadores ambientais e unidades federativas; o que, segundo BRASIL (2005, p. 15), “se tornou uma oportunidade de mobilização social entre os educadores ambientais possibilitando o debate acerca das realidades locais para subsidiar a elaboração ou a implementação das Políticas e dos Programas estaduais de educação ambiental”. Trata-se de um programa de âmbito nacional que pretende se articular aos segmentos sociais e às demais esferas de governos, tornando-os co-responsáveis pela sua aplicação, monitoramento e avaliação.

Para que a atuação do poder público no campo da educação ambiental possa ocorrer de modo articulado tanto entre as iniciativas existentes no âmbito educativo como entre as ações voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental, e assim propiciar um efeito multiplicador com potencial de repercussão na sociedade, faz-se necessária a formulação e a implementação de políticas públicas de educação ambiental que integrem essa perspectiva. Nesse sentido, a criação do ProNEA se configura como um esforço do governo federal no estabelecimento das condições necessárias para a gestão da Política Nacional de Educação Ambiental, fortalecendo os processos existentes nessa direção na sociedade brasileira. Portanto, é no sentido de promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e

²⁹ Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada entre 03 e 14 de julho de 1992, no Rio de Janeiro/ BR. Seu objetivo principal foi buscar meios de conciliar o desenvolvimento socioeconômico com a conservação e proteção dos ecossistemas da Terra.

sociais, que se insere a educação ambiental no planejamento estratégico do governo federal do país. (BRASIL, 2005, p. 19)

Esta “maratona” em direção às criações e ressignificações de instituições, normas, portarias e leis sobre a Educação Ambiental brasileira se estende até os dias de hoje. Busco neste “mergulho histórico”, os acontecimentos que trazem a Educação Ambiental para “dentro” dos programas escolares, como “orientação e/ou norma”.

A partir de 1997, depois de dois anos de debates através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), emergem discussões acerca de uma proposta pedagógica que, dentre outros aspectos, enfatiza as questões ambientais numa abordagem transdisciplinar, com temas transversais³⁰.

A transversalização do tema meio ambiente no currículo foi uma das melhores propostas para a definição de um campo de atuação da Educação Ambiental na escola, resumiria, em 2002, a publicação *Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação – Um Balanço Institucional*, do MEC. (BRASIL, 2008)

Os PCNs constituem-se como um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo. Em abril de 1999, foi aprovada a Lei nº 9.795/99 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Segundo Czapski (2008), essa lei tornou-se um divisor de águas na história da Educação Ambiental brasileira, ganhando dimensão de política pública. A partir desse momento, torna-se obrigatória a Educação Ambiental como processo educativo formal ou não-formal, para todas as instâncias sociais³¹. Sem dúvida, não cessam por aí as tentativas e ações realizadas pelo governo na busca de outras e novas estratégias para articular e fortalecer as Políticas e Programas de Educação

³⁰ São temas que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. Os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. (BRASIL, 1997)

³¹ A íntegra da lei pode ser consultada em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>

Ambiental em todas as esferas governamentais (federal, estadual e municipal). A Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA/SECAD/MEC, em sua condição de integrante do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental³², encaminhou ao Conselho Nacional de Educação – CNE, um texto sugestivo para o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas à Educação Ambiental, lembrando sua exigência legal em todos os níveis de ensino. Tal iniciativa vem argumentada na necessidade da instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais, por parte do CNE, para a Educação Ambiental, pois a Educação Ambiental possui características conceituais, pedagógicas e universalidade que não são observadas nas Diretrizes Curriculares atualmente vigentes. Esse aspecto causa limitações ao avanço das urgentes e necessárias transformações relacionadas à busca pela sustentabilidade e à sobrevivência sadia da humanidade. Portanto, a Educação Ambiental, cada vez mais, se consolida como política pública.

De acordo com o Censo da Educação Básica 2004, a maioria dos estados brasileiros tem a Educação Ambiental presente em mais de 90% de suas escolas. Contudo, Sauv  (2005) comenta que apesar da preocupação comum com as questões relacionadas ao meio ambiente e com o papel fundamental da educação na melhoria da relação com o mesmo, os atores envolvidos com a Educação Ambiental adotam diferentes discursos e propõem diversas maneiras de conceber e praticar ações educativas. O minucioso estudo da autora (op. cit.), realizado a partir da observação de práticas e teorias sobre a Educação Ambiental, em diferentes países, resulta numa “cartografia das correntes de Educação Ambiental” que, nesse momento, lança mão para dar continuidade a esta análise.

³² O Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (criado pelo artigo 14 da Lei nº 9.795/99 e regulamentado pelo artigo 4º do Decreto nº 4.281/02) é integrado pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – DEA / MMA e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA / MEC. Na educação formal, este Órgão Gestor tem o desafio de apoiar professores a estimularem uma leitura crítica da realidade, sendo educadores ambientais atuantes nos processos de construção de conhecimentos, pesquisa e intervenção cidadã com base em valores voltados à *sustentabilidade* da vida em suas múltiplas dimensões.

Segundo Sauv  (2005), cada corrente³³ apresenta um conjunto de características específicas que a distingue das outras, mas algumas podem compartilhar características comuns. Esse mapeamento cartográfico possibilita-me pensar sobre as perspectivas relativas   Educa o Ambiental, sem a pretensão de formar categorias rígidas sobre o campo, já que podem ocorrer diálogos entre as tendências, mostrando uma diversidade de olhares na compreensão da questão ambiental.

Ao explorar as correntes de Educa o Ambiental encontram-se aquelas com uma tradi o, que se pode dizer, mais antiga, que dominaram nas primeiras décadas dos anos de 1970 e 1980 - quando emerge o campo da Educa o Ambiental; outras, correspondentes às preocupa es que surgiram recentemente (SAUV , 2005). Com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão dessas correntes, disponho algumas informa es fornecidas pela autora, em duas Tabelas. Na primeira, apresento as correntes mais antigas e, na segunda, as mais recentes. Cada Tabela apresenta respectivamente: o nome da corrente, as concep es sobre o ambiente e sua intencionalidade pedagógica.

³³ "A no o de corrente refere-se aqui a uma maneira geral de conceber e de praticar a educa o ambiental. Podem se incorporar, a uma mesma corrente, uma pluralidade e uma diversidade de proposi es." (SAUV , 2005, p. 17)

Tabela 1: Correntes de Educação Ambiental (antigas)

Corrente	Concepção de ambiente	Intenção Pedagógica
Naturalista	Natureza	Experiência cognitiva e afetiva com o meio natural; estabelecer vínculos.
Conservacionista	Recurso	Educação para conservação dos recursos; gestão ambiental, códigos de comportamentos.
Resolutiva	Problema	Estudo de problemas ambientais e suas resoluções.
Sistêmica	Sistema	Educação apoiada nos conhecimentos ecológicos; análise e síntese; visão global.
Científica	Objeto de estudos	Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades nas ciências do meio ambiente; experiências.
Humanista	Meio de vida	Análise das paisagens construídas no cruzamento da natureza com a cultura. Desenvolver o sentimento de pertença ao local.
Moral/Ética	Objeto de valores	Desenvolvimento de valores ambientais; moral ambiental.

Tabela 2: Correntes de Educação Ambiental (recentes)

Corrente	Concepção de ambiente	Intenção Pedagógica
Holística	Totalidade	Análise das diversas dimensões; enfoque orgânico das realidades ambientais; atuação de forma participativa.
Biorregionalista	Lugar de pertença	Desenvolvimento da relação com o meio local/regional; sentimento de pertença e valorização do meio; ecodesenvolvimento.
Prática	Experiência de ação e reflexão	Aprendizagens na ação e reflexão; pesquisa-ação; projetos.
Crítica Social	Objeto de transformação	Abordagem crítica dos discursos; desconstruir as realidades socioambientais visando transformar o que causa problemas.
Feminista	Objeto de solicitude	Abordagem das questões e valores do movimento feminista em relação com o meio ambiente.
Etnográfica	Natureza/Cultura	Adaptação e inspiração das pedagogias com as realidades culturais; dimensão cultural com o meio ambiente.
Ecoeducação	Esfera de interação e formação pessoal	Experiências com o meio ambiente; desenvolvimento de sujeitos; melhorar a relação com o mundo.
Sustentabilidade	Recurso para o desenvolvimento econômico	Aprendizagens significativas para utilização racional dos recursos; desenvolvimento sustentável.

Algumas dessas correntes produziram eco no Brasil, fazendo emergir várias discussões e demarcações das muitas “Educações Ambientais” florescentes no país. Sampaio (2005) traz em seu trabalho de pesquisa - *Notas sobre a “fabricação” de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras* – um breve recorte sobre as diferentes “Educações Ambientais”, que segundo Carvalho (1997), associa-se a diferentes padrões de valores e interesses, gerando um quadro complexo, com orientações metodológicas e políticas bastante variadas. Contudo, busco em Brasil (2008) e Layrargues (2004), suporte para realização desta rápida incursão nas diferentes matizes que (atualmente) permeiam as abordagens e práticas da Educação Ambiental no Brasil.

2.2.1 Transitando pelas diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil: uma multiplicidade de vozes

Para esta incursão, considero pertinente demarcar que, na perspectiva teórica que orienta minhas investigações, compreendo a multiplicidade de vozes que falam sobre a Educação Ambiental como uma rede discursiva na qual a Educação Ambiental é constituída pelos discursos, ao mesmo tempo em que os constitui, produzindo novos discursos e representações que se articulam nessa rede. Quero, ainda, destacar que ao fazer este trânsito pelas diferentes matizes da Educação Ambiental brasileira, não busco traçar nenhuma configuração “acolhedora” das tantas e diferentes vozes que falam sobre a mesma. A minha proposta é a de que, ao pensar nesta multifacetada rede discursiva, se possa trazer alguns elementos para discutir e questionar determinados conceitos sobre a Educação Ambiental que circulam no contexto escolar. Ao problematizar os regimes de verdade implicados na produção de um determinado modo de pensar a Educação Ambiental na escola é possível que sejam operados deslocamentos e criadas outras possibilidades e caminhos para a educação/ambiental.

Ao discorrer sobre as muitas “Educações Ambientais” florescentes no Brasil, encontro uma variedade de vozes e nomenclaturas, hoje enunciadas, que repercutem sobre os educadores/as ambientais. Segundo Layrargues (2004, p. 8),

esse fato “retrata um momento da educação ambiental que aponta para a necessidade de se re-significar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos políticopedagógicos”. Nesse sentido, busco no rápido trânsito pelas diferentes matizes da Educação Ambiental, possibilidades para conhecer algumas dessas “vozes” que falam sobre a Educação Ambiental no Brasil.

Meu “passeio” pela heterogeneidade de vozes, nomenclaturas e vertentes da Educação Ambiental brasileira tem início nas ideias difundidas por Fritjof Capra - *Alfabetização Ecológica* - que aplica a teoria dos sistemas, aprofundada pela física quântica, nas questões ambientais. No Brasil, diferentes setores sociais, aderiram à proposta de construir e educar comunidades humanas sustentáveis com base no estudo de ecossistemas, o que inclui o aprendizado dos princípios básicos da ecologia (eco-alfabetização): interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade, diversidade. Capra (2006, p. 13) afirma que “podemos moldar sociedades humanas de acordo com os ecossistemas naturais, que são comunidades sustentáveis de plantas, animais e microorganismos”. Para o autor (op. cit.), cabe ao homem conhecer de forma pormenorizada como a natureza sustenta a teia da vida para, então, planejar uma comunidade humana sustentável. A ideia é usar “a educação para uma vida sustentável” como uma pedagogia que facilita a compreensão sistêmica da vida, explorando os três fenômenos básicos - a teia da vida, os ciclos da natureza e o fluxo de energia – por intermédio de experiências diretas com o mundo natural.

O pesquisador Philippe Layrargues (*apud* BRASIL, 2008) aponta os pensadores David Orr, Steve Van Matre e David Hutchison como especialistas que, mesmo com algumas variações e nuances, apresentam seus trabalhos nessa mesma perspectiva. Segundo o autor (op. cit.), todos teriam recebido influências da ecologia profunda e do eco-anarquismo, que encontram a causa da atual crise ambiental no universo cultural do homem moderno, o que consolidou uma visão de mundo antropocêntrica, cartesiana e reducionista.

As proposições de José Silva Quintas, que usa a perspectiva da Educação Ambiental numa outra concepção de educação, articulando o espaço da gestão ambiental como elemento estruturante na organização do processo de ensino-

aprendizagem, configura-se como a chamada *Educação no Processo de Gestão Ambiental*. Tal proposta de educação foi elaborada a partir das proposições legais sobre o meio ambiente encontradas, principalmente, no artigo 225 da Constituição Federal, pela equipe de educadores do IBAMA, da qual José Silva Quintas era integrante.

Cabe esclarecer que, ao se falar em Educação no Processo de Gestão Ambiental, não está se falando de uma nova Educação Ambiental. Está se falando sim, *em uma outra concepção de educação que toma o espaço da gestão ambiental como elemento estruturante na organização do processo de ensino-aprendizagem*, construído com os sujeitos nele envolvidos, para que haja de fato controle social sobre decisões, que via de regra, afetam o destino de muitos, senão de todos, destas e de futuras gerações. (QUINTAS, 2004, p. 115-116)

O autor (op. cit.) argumenta que a *problemática ambiental* tem elencado como necessária a busca por um “outro modo de conhecer”, que supere a visão fragmentada do mundo real, colocando como desafio a organização de uma prática educativa onde o fazer pedagógico proporcione a construção de conhecimento sobre o mundo, fundamentado na unidade dialética entre teoria e prática, da ação-reflexão, ou seja, de exercício da práxis. Desta forma, o “reconhecimento da complexidade do ato de conhecer implica necessariamente no reconhecimento da complexidade do ato de aprender-ensinar” (ibidem, p. 133); criando um processo de ensino-aprendizagem onde os atores se façam, simultaneamente, educadores e educandos. Nesse sentido, para o autor (op. cit.), “praticar a gestão ambiental é agir na complexidade. *Um conhecer agindo e um agir conhecendo*” (p. 137).

Outra variante de Educação Ambiental, descrita por Isabel Cristina de Moura Carvalho (2004), é a *Educação Ambiental Crítica* que busca formar indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir frente às questões socioambientais. Para a autora (op. cit.), tal perspectiva posiciona a educação imersa na vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo. A educação crítica encontra suas raízes nos ideais do pensamento crítico (democracia e emancipação), que, aplicados à educação no Brasil, foram constitutivos da educação popular que rompe com a visão tecnicista, difusora e repassadora de

conhecimentos. Nesse sentido, a educação é convocada a assumir e mediar a construção social do conhecimento envolvido na vida dos sujeitos.

[...] a educação ambiental acrescenta uma especificidade: compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Neste sentido, o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um *sujeito ecológico*. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental. (CARVALHO, 2004, p. 18-19)

Segundo Brasil (2008), essa vertente também é difundida pelo especialista Mauro Guimarães, o qual destaca o geógrafo Milton Santos como outra referência, além de Paulo Freire e Edgar Morin, ressaltando as ações pedagógicas vinculadas à contextualização da realidade. Para Guimarães (2004), a Educação Ambiental Crítica subsidia uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada, promovendo intervenções que contribuam no processo de transformação da realidade socioambiental - que é complexa.

A ideia da *Ecopedagogia*, segundo Brasil (2008), vem explicada pelos especialistas Maria Rita Avanzi, Moacir Gadotti e Aloísio Ruscheinsky. Porém, Francisco Gutiérrez, educador costarricense, foi quem cunhou o termo no início dos anos 1990 (AVANZI, 2004). Essa vertente “considera a Educação Ambiental como uma mudança de mentalidade em relação à qualidade de vida, associada à busca do estabelecimento de uma relação saudável e equilibrada com o contexto, com o outro e com o ambiente” (AVANZI, 2004, p. 36). O sentido é de construir a participação cidadã, levando em consideração nosso pertencimento ao planeta Terra; propondo o que poderíamos chamar de “encontro” da abordagem complexa e holística sobre o mundo - com a concepção de natureza inspirada em Fritjof Capra e Leonardo Boff - com a pedagogia de Paulo Freire (BRASIL, 2008).

Fala-se de uma “ecologia fundamentada eticamente” que associa o equilíbrio ecológico a mudanças profundas na percepção dos seres humanos sobre o papel que devem desempenhar no “ecossistema planetário. (AVANZI, 2004, p. 39)

Nesse sentido, o que os autores buscam “é a recuperação de uma “harmonia ambiental”, que supõe uma nova maneira de estabelecer as relações com a Terra, respeitando o direito à vida de todos os seres que nela habitam” (ibidem). Nessa vertente:

A proposta pedagógica reforça a reconstrução do significado das relações no cotidiano, entretanto ambiciona ultrapassar a adesão a projetos de reciclagem de detritos, de acondicionamento adequado do lixo ou da preservação de áreas verdes; alça a meta de vir a compreender um desenvolvimento com justiça social, a diminuição do consumo de uns para inclusão cidadã de outros. (RUSCHEINSKY, 2004, p.53)

Com a ideia da *Educação Ambiental Transformadora*, Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2004), fala de uma Educação Ambiental a partir de uma matriz que compreende a educação como elemento de transformação social. Essa vertente, embora apresente nuances com outras já descritas, tem entre as finalidades, “revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas social-naturais existentes” (BRASIL, 2008, p. 188). Tal finalidade busca romper padrões dominadores que caracterizam a contemporaneidade, na qual, através da ação e da reflexão cotidiana e coletiva, se transforma a realidade de vida com uma metodologia que desemboque na participação e no exercício da cidadania (ibidem). Suas abordagens trazem a influência da pedagogia inaugurada por Paulo Freire, em seus diálogos com as tradições marxistas e humanistas.

Loureiro (2004) compreende a *Educação Ambiental Transformadora* como uma “educação ambiental que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas, em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade, visando um novo paradigma para uma nova sociedade” (p.67). Desse modo, a *Educação Ambiental Transformadora*

Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza. (LOUREIRO, 2004, p. 81)

Finalizando meu “passeio” por algumas dessas vertentes de Educação Ambiental, apresento as proposições de Gustavo Ferreira da Costa Lima (2004), sobre a vertente da *Educação Ambiental Emancipatória*, que almeja a politização e a construção de uma educação libertadora (BRASIL, 2008). A matriz desta proposta acompanha o movimento de complexificação e politização da Educação Ambiental ao introduzir no debate ingredientes como: análises sociológicas, políticas, contribuições oriundas da teoria crítica, do pensamento ecopolítico, da teoria da complexidade, do neomarxismo, da sociedade de risco, da educação popular, da sociedade civil e dos movimentos sociais, do pós-estruturalismo, do ecodesenvolvimento, entre outros. (LIMA, 2004)

Segundo o autor (op. cit.), a perspectiva de uma *Educação Ambiental Emancipatória*, como processo educativo/libertador, parte como contraponto entre a despolitização do debate ambiental – um dos aspectos relevantes na educação ambiental convencional – e a possibilidade de outra educação ambiental.

Em termos sintéticos, a educação ambiental emancipatória pretende, como diz o próprio nome, ampliar os espaços de liberdade de indivíduos e grupos que dela participam, transformando as situações de dominação e sujeição a que estão submetidos através da tomada de consciência de seu lugar no mundo, de seus direitos e de seu potencial para recriar as relações que estabelece consigo próprio, com os outros em sociedade e com o ambiente circundante. (LIMA, 2004, p. 104)

Ao analisar a matriz da maioria das vertentes apresentadas, percebe-se conexões entre seus referenciais teóricos: suas propostas têm raízes comuns, configurando-se como movimentos de oposição à Educação Ambiental

conservadora. Tal fato demonstra a fragilidade, a delicadeza dos contornos e limites entre elas. Como pontua Brasil (2008), é possível que esse seja um processo de construção e amadurecimento teórico e epistemológico da adjetivação da Educação Ambiental brasileira.

Diante dessa diversidade de discursos sobre a Educação Ambiental, creio que a análise das proposições pedagógicas nesse campo deva começar pela identificação dos discursos que atravessam o espaço escolar. Entretanto, a vivência como professora que atua com o tema, me faz perceber que as abordagens de Educação Ambiental vêm se alicerçando de modo não problemático na visão de uma natureza boa³⁴. Para Veiga-Neto (1994), junto ao mito da natureza boa, encontra-se o mito da natureza rica. Tais tendências levam àquelas condutas, frequentemente encontradas em programas de Educação Ambiental, cujas abordagens enaltecem a natureza – perfeita, harmônica e sábia – e olham-na a partir dos padrões humanos, para os quais ela está aí para nos servir. Esses, assim como tantos outros pressupostos que têm ancorado grande parte das propostas de Educação Ambiental em nossos sistemas educacionais, não são suficientemente consistentes, pois são pressupostos filosóficos e ontológicos que se tornaram inapropriados frente à complexidade das questões contemporâneas. (GRÜN, 1994)

Ao compreender os PCNs como documentos que apontam políticas e um determinado modo de pensar a Educação Ambiental destinados às escolas públicas – que não necessariamente *formam*, mas *pretendem formar* um determinado tipo de sujeito - busco analisar a rede discursiva sobre a Educação Ambiental presente nesse texto.

³⁴ Neste sentido, a natureza boa é considerada, dentro de um discurso ecológico romântico, como uma representação original, imutável; fonte de vida, de alimento, de harmonia. Faço aqui uma analogia com o imaginário de uma “mãe boa”. Conforme Veiga-Neto (1994), nesta concepção de natureza, qualquer intervenção humana sobre ela será para pior.

2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PARÂMETRO E TEMAS...

Ao olhar os *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde - vol.9* (Meio Ambiente – 1ª parte)³⁵ viso examinar as proposições e os enunciados sobre a Educação Ambiental direcionados à educação escolarizada. Creio ser relevante trazer e discutir, inicialmente, um trecho do texto encontrado na justificativa do documento; terreno fértil para reflexão:

A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. Em termos de educação, essa perspectiva contribui para evidenciar a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da co-responsabilidade, da solidariedade e da equidade. (BRASIL, 1997, p.19)

Ao evidenciar na justificativa as *inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida*, o documento traz uma visão sistêmica de meio ambiente, levando a uma abordagem de Educação Ambiental ancorada, principalmente, no campo de conhecimento da ecologia (SAUVÉ, 2005). Tal tendência encontra seu apogeu na década 70, quando as questões ambientais configuram a arena de discussões internacionais sobre meio ambiente.

Segundo Foucault (2002), a ecologia se torna, numa determinada época, um campo de saber possível, que “define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas em um discurso reconhecido como verdadeiro” (p. 219). Para Foucault, existem regimes de verdade que regulam a produção e a disseminação dos discursos e, “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.” (FOUCAULT, 1988, *apud* EIZIRIK, 2005)

³⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram formulados pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto), Secretaria de Educação Fundamental, em 1997.

Pode-se apreender, então, que a Educação Ambiental visualizada nos PCNs, passa a caracterizar um espaço estrategicamente fabricado num sistema de relações de poder, marcando o campo de ações possíveis. Nessa perspectiva analítica, é possível compreender a Educação Ambiental, colocada em *Parâmetros e Temas*, como parte de um dispositivo³⁶ de poder atrelado ao processo de regulação social.

Para Souza (2001), tais projetos educacionais, neste caso os PCNs, podem, a partir das contribuições de Foucault, ser vistos funcionando como dispositivos de governo, ao incorporarem propósitos e demandas regidos pelo tipo de sujeito configurado como necessário para um determinado tipo de sociedade. A partir das contribuições de Foucault, pode-se entender por governo a possibilidade de estruturar o campo de ação dos outros; o que é imanente às relações de poder. Segundo o autor, essa atividade dirigida para produzir sujeitos de um determinado tipo é resultado da vontade de poder.

Deste modo, o que seria próprio a uma relação de poder é que ela seria um modo de ação sobre ações. O que quer dizer que as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social; (...). Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade "sem relações de poder" só pode ser uma abstração. (FOUCAULT, 1995, p. 246)

A visibilidade da questão ambiental como um problema que afeta o destino da humanidade vem gerando, nas sociedades contemporâneas, uma profusão de discursos e de práticas sociais direcionadas ao meio ambiente. Integrante desse conjunto de práticas discursivas, a Educação Ambiental assume papel de destaque como ação educativa capaz de formar um determinado tipo de sujeito. Portanto, ancorada nas análises foucaultianas, compreendo os PCNs e suas propostas de Educação Ambiental como estratégias governamentais relacionadas ao governo da educação e dos indivíduos que integram as instituições escolares.

³⁷ Dispositivo, "nos termos de Foucault, significa o conjunto das práticas, discursivas e não-discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder" (SILVA, 2000, p. 43).

Tais estratégias direcionam-se, ao mesmo tempo, à gestão das populações escolares, no território brasileiro, e de cada aluno através das transformações colocadas em prática, pelos professores, dessas propostas pedagógicas. Essa rede de estratégias, que se difunde no campo social e se articula no fazer de diversas instâncias, como por exemplo, na escola, instituindo “verdades” e comportamentos que conduzem o pensamento e as ações dos indivíduos, põe em funcionamento a *governamentalidade*. Ao nos falar do processo de governamentalização do Estado administrativo a partir do século XVI, Foucault (2008a, p. 145) diz que “vivemos na era da governamentalidade, descoberta no século XVIII.” O Estado, que para ele nunca teve a unidade, a individualidade e a funcionalidade que lhe atribuímos, não passa de uma “realidade compósita e uma abstração mistificada” (ibidem), do qual nos interessa olhar a governamentalização, fenômeno que permitiu a sobrevivência do Estado e que devemos compreender “a partir das táticas gerais de governamentalidade” (ibidem). Com o termo governamentalidade, Foucault (2008a, 146-147) refere-se a três coisas:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”.

Para Foucault (2008b), a governamentalidade é entendida como “uma proposta de análise para as relações de poder” (p. 258), uma grade de análise que passa a ser válida quando se trata de analisar fenômenos como a gestão de todo um corpo social. Com essa discussão estou procurando chamar a atenção para os possíveis efeitos daquelas “verdades” que colocamos em ação nas nossas práticas pedagógicas, neste caso, relacionadas à Educação Ambiental, visto que tais

técnicas e proposições disciplinares encontram-se implicadas no “governo” dos alunos, na medida em que conduzem os seus pensamentos e as suas condutas.

Novamente, retomo o texto encontrado na justificativa dos PCNs, agora, para questionar o significado atribuído ao termo “vida”.

A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. Em termos de educação, essa perspectiva contribui para evidenciar a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da co-responsabilidade, da solidariedade e da equidade. (BRASIL, 1997, p.19)

Não há clareza, nem tão pouco um detalhamento sobre o significado atribuído a esse termo no texto. Na sequência, a leitura remete à compreensão da “vida” como característica do *humano*. Onde ficam os demais seres encontrados na natureza? Ao justificar a importância de se elaborar “parâmetros curriculares nacionais” para o trabalho docente no Ensino Fundamental, o documento vem alicerçado num discurso preso ao humano - apresentando uma visão dicotômica entre homem/natureza. Retomo as afirmações de Grün (1994), mencionadas na primeira parte deste trabalho, quando ele afirma que muitas propostas de Educação Ambiental – incluo aqui a justificativa dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde* -, são apanhadas na fina e sofisticada malha discursiva do cartesianismo, reforçando a presença de padrões culturais onde se encontra o mito do antropocentrismo.

O texto que segue, após a justificativa, aborda a trajetória e as transformações da relação sociedade/natureza ao longo do processo de civilização, o seu modelo de desenvolvimento, economia e sociedade, trazendo diferentes percepções sobre a decorrência da crise ambiental. *Crise ambiental ou crise civilizatória?* (BRASIL, 1997, p. 21). Tal questionamento encontrado nos PCNs me remete a Norbert Elias (1994) e a sua idéia de que “tudo o que se pode dizer hoje é que, com a civilização gradual surge certo número de dificuldades específicas civilizacionais.” (p.19)

Para o autor (op.cit.), civilização se refere a uma grande variedade de fatos em nível de tecnologia, desenvolvimento de conhecimentos científicos, idéias religiosas, costumes; portanto, a todas as atividades e atitudes humanas descritas como civilizadas. O processo civilizador de uma sociedade tem como efeito a desmistificação da natureza. O sujeito, ao se relacionar com o ambiente, traz naturalizada sua forma de agir e pensar sobre o mesmo, “porque desde a infância aprende a ver o mundo através da lente desses conceitos” (ELIAS, 1994, p. 26). Para o autor, o sujeito é levado a se adaptar a modos de comportamento e padrões de hábitos que a estrutura e a situação da sociedade onde vive tornam necessários.

Em todas as épocas, as transformações progressivas realizadas pelos homens nos seus ambientes tiveram consequências imprevistas que, em longo prazo, se revelaram em parte favoráveis e em parte desfavoráveis para os humanos (ELIAS, 1985). Portanto, a crise é uma só. O processo civilizador ocorre concomitante às transformações nos ambientes.

A sociedade contemporânea, em um determinado momento histórico-social, passa a perceber que seu padrão de comportamento em relação às questões ambientais não é mais suficiente para compreender a sua complexidade. Nesse contexto, emerge a necessidade de se elegerem novos valores e paradigmas capazes de romper com a dicotomia homem/natureza. Mas como *deixar* esses novos valores e paradigmas circularem *na e pela* cultura? Como trazer para a análise este “novo” processo de compreensão das relações homem/natureza? Não é difícil reconhecer o papel da educação escolarizada neste sentido.

O processo de compreensão das relações homem/natureza perpassa a proposta dos PCNs: “A questão ambiental – isto é, o conjunto de temáticas relativas não só à proteção da vida no planeta, mas também à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das comunidades – compõe a lista dos temas de relevância internacional” (BRASIL, 1997, p. 23). Portanto, “uma das principais conclusões e proposições assumidas internacionalmente é a recomendação de se investir numa mudança de mentalidade, conscientizando os grupos humanos para a necessidade de se adotarem novos pontos de vista e novas posturas” frente aos dilemas ambientais. (ibidem, p.24)

Percebe-se, na escrita dos PCNs, que a questão ambiental não aparece atrelada a “sua” disciplina de origem (a ecologia), mas a um conceito e um tipo de comportamento que perpassa todas as disciplinas. Trata-se, agora, de compreender que as questões ambientais não têm fronteiras, elas exigem que se ultrapasse e inter-relacione as diferentes áreas de conhecimento.

Nesse “novo” discurso emerge o papel central da educação que vem adjetivada com o termo “ambiental”, como uma forma de se construir um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado. Como já foi discutido anteriormente, a Educação Ambiental não surge com um sentido homogêneo, mas se apresenta diante dos educadores como uma multiplicidade de “Educações Ambientais”. Carvalho (2004), utilizando-se de La Rosa, diz que

[...] considerando a força das palavras e os efeitos de subjetivação do ato de nomear, poderíamos dizer que, entre as múltiplas denominações da educação ambiental, permanece a busca por uma palavra-lugar para dizer-habitar esta educação. (p.14)

Talvez o surgimento de tantas tipologias, nomenclaturas e vertentes referentes à Educação Ambiental tenha sido resultado da compreensão do papel social dessa “educação”. Contudo, o que permeia esse discurso e aparece fortemente nos PCNs é a preocupação com a formação do “novo” tipo de sujeito brasileiro – um sujeito que conheça e respeite o ambiente onde vive:

[...] fica evidente a importância de se educar os futuros cidadãos brasileiros para que, como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; como participantes do governo ou da sociedade civil, saibam cumprir suas obrigações, exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e, como pessoas, encontrem acolhida para ampliar a qualidade de suas relações intra e interpessoais com o ambiente tanto físico quanto social. (BRASIL, 1997, p.25-26)

O texto acima traz a necessidade de a escola colocar em funcionamento um projeto – mais do que informações e conceitos – cujas estratégias devem direcionar-se à formação de atitudes e de valores através do ensino e da aprendizagem de habilidades e procedimentos; na busca da aquisição de comportamentos “ambientalmente corretos” formando, como diria Carvalho, um *sujeito ecológico*.

Ao abrir sua discussão sobre o meio ambiente no Ensino Fundamental, os PCNs argumentam que

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. (BRASIL, 1997, p. 29)

Para atingir tal projeto de formação, conforme Bujes (2001, p. 74), “é preciso dispor de meios, prever as táticas, pôr em ação as estratégias que nos levem à consecução de certos fins” e, nesse momento, as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, ou não, são ferramentas para que estes “comportamentos” sejam apreendidos. Claro que há outros componentes que se juntam à escola nessa tarefa e, nesse sentido, gostaria de chamar atenção para a influência das informações e significados relacionados às questões ambientais veiculadas pela mídia, que de uma forma ou de outra, atravessam e correlacionam-se às verdades postas em funcionamento nas práticas escolares; esse assunto servirá como tema para outra discussão.

Dando continuidade às análises do documento, os PCNs procuram elencar algumas noções consideradas relevantes para o trabalho dos educadores. Em primeiro lugar, a noção de Meio Ambiente que aparece como um conceito em construção:

O conhecimento sistemático relacionado ao meio ambiente e ao movimento ambiental são bastante recentes. A própria base conceitual – definições como a de meio ambiente e de desenvolvimento sustentável, por exemplo – está em plena construção. De fato, não existe consenso sobre esses termos nem mesmo na comunidade científica; com mais razão, pode-se admitir que o mesmo ocorra fora dela. (BRASIL, 1997, p.30)

O texto faz referência ao uso do termo “meio ambiente” como uma representação histórica, cultural e social, sugerindo que as abordagens e as intervenções com o tema Meio Ambiente levem em consideração essas representações para trabalhar tanto com os alunos como com as relações escola-comunidade: “[...] é fundamental trabalhar a partir da visão que cada grupo social tem do significado do termo “meio ambiente” e, principalmente, de como cada grupo percebe o seu ambiente” (BRASIL, 1997, p. 31). Percebe-se, aqui, nuances da Corrente Etnográfica descrita por Sauvè (2005), uma vez que tal corrente “dá ênfase ao caráter cultural da relação com o meio ambiente. (...) é preciso levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas.” (p. 34)

O texto prossegue dando ênfase ao uso do termo “meio ambiente” numa visão ecológica, abordando a relação sistêmica dos seres vivos com os elementos físicos e biológicos e agregando às relações humanas os fatores socioculturais dos “espaços” onde se inserem:

De qualquer forma, o termo “meio ambiente” tem sido utilizado para indicar um “espaço” (com seus componentes bióticos e abióticos e suas interações) em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando-o. No caso do ser humano, ao espaço físico e biológico soma-se o “espaço” sociocultural. (BRASIL, 1997, p. 31)

Ao buscar, novamente, suporte nas análises de Sauvè (2005), pode-se perceber que os PCNs inscrevem-se na Corrente Sistêmica, pois o enfoque sistêmico “possibilita identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre os seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e os sociais de uma situação ambiental” (p. 22). Para a autora (op. cit.), tal corrente apóia-se nas contribuições da ecologia, ciência biológica transdisciplinar que obteve seu auge nos anos de 1970 e cujas ideias serviram de inspiração para o campo da ecologia humana. No texto dos PCNs, encontra-se como sugestão e estratégia didática para o estudo do meio ambiente a identificação das partes que constituem seus subsistemas:

Uma estratégia didática para melhor se estudar o meio ambiente consiste em se identificarem elementos que constituem seus subsistemas ou parte deles. Assim se distinguem, por exemplo, os elementos naturais e construídos, urbanos e rurais ou físicos e sociais do meio ambiente. (BRASIL, 1997, p. 32)

A intenção pedagógica da Corrente Sistêmica se torna visível no texto, pois para o estudo do meio ambiente essa corrente traz como orientação primeira, a identificação dos elementos do sistema - atores e fatores (inclusive humanos) aparentemente responsáveis pelo “estado” do meio ambiente -, para, num segundo momento, compreender-se as interações e relações entre estes diversos elementos, buscando a compreensão sistemática da situação para encontrar soluções menos prejudiciais em relação ao meio ambiente. (SAUVÈ, 2005)

Cabe ressaltar que no final da sugestão didática dos PCNs, encontra-se referência ao processo construcionista das representações e significados, lembrando que as classificações não existem como categorias fixas, mas como simplificações que facilitam a abordagem das propriedades do que se quer estudar. Porém, na sequência textual, estão extensamente discutidas as compreensões a partir das quais os PCNs abordam os seguintes temas: elementos naturais e construídos do meio ambiente, áreas urbana e rural, fatores físicos e sociais do meio ambiente e, também, proteção ambiental.

Em relação à proteção ambiental, o texto apresenta e explica detalhadamente os conceitos de proteção, preservação, conservação, recuperação e degradação a partir dos conhecimentos ecológicos, mesclando abordagens de diferentes correntes. Ao trazer a ideia de que conservar “é a utilização de um recurso qualquer, de modo a se obter um rendimento considerado bom, garantindo-se entretanto sua renovação ou sua auto-sustentação” (BRASIL, 1997, p. 36), torna-se possível identificar proposições centradas na noção de uma natureza-recurso que necessita de gerenciamento e administração ambiental. Essas são proposições que circulam pela Corrente Conservacionista. (SAUVÈ, 2005)

Mas o que significa o ato de proteger? O texto traz como significação “a dedicação pessoal àquela ou àquilo que dela precisa; é a defesa daquela ou daquilo que é ameaçado” (BRASIL, 1997, p. 35). Ao buscar na “dedicação pessoal” a argumentação para o ato de proteger, entendo que se esteja diante de pressupostos da Corrente Moral/Ética, pois “o fundamento da relação com o meio ambiente é da ordem da ética: é, pois, neste nível que se deve intervir de maneira prioritária” (SAUVÈ, 2005, p. 26). Nesse sentido, talvez, busca-se a ideia de que através da dedicação pessoal o sujeito possa “desenvolver uma verdadeira “competência ética” e construir seu próprio sistema de valores.” (ibidem)

É interessante indicar as estratégias discursivas usadas no texto dos PCNs para legitimação desses discursos, dizendo: “[...] procurou-se manter, aqui, a definição dada pela lei ou por órgãos nacionais e internacionais de Meio Ambiente e de Saúde” (BRASIL, 1997, p. 35). Além disso, em nota de rodapé, o texto menciona as instituições que garantem legitimidade aos conceitos descritos:

Definições extraídas de: Organização Mundial da Saúde (OMS) (ver TEIXEIRA, P. F., 1996); Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo; Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente (Feema, RJ); Código Florestal, Lei n. 4.771, de 15/9/1965; Resolução do Conama (Conselho Nacional de Meio Ambiente) e Constituição Federal, art. 225. (BRASIL, 1997, p. 35)

Com essa discussão procuro chamar a atenção para a função do discurso como uma estratégia de validação de uma corrente científica (no caso, a ecológica) através da autorização pela “voz do especialista”, que, segundo Lyotard (2008), tem legitimidade para prescrever as condições estabelecidas para que um enunciado faça parte de um determinado discurso; neste caso, o da Educação Ambiental presente nos PCNs. Se levarmos em consideração as falas de Foucault (2008c) sobre o funcionamento de um sistema de poder que, ao mesmo tempo, proíbe e invalida determinados saberes, autoriza e valida outros; um poder que penetra profundamente e sutilmente em toda trama social; um sistema de poder do qual fazem parte os intelectuais, dando a idéia, ainda hoje, de que são agentes da consciência e do discurso; então, os PCNs podem ser pensados como proposições

estratégicas a serem utilizadas na educação escolarizada, para compor e dar forma a uma determinada educação ambiental.

Em segundo lugar, a noção de Sustentabilidade que aparece ancorada nas propostas apresentadas pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma). Tais propostas empregam o termo “desenvolvimento sustentável” para significar a melhoria da qualidade da vida humana, respeitando os limites da capacidade de suporte dos ecossistemas (BRASIL, 1997). De acordo com os PCNs:

Parte-se do princípio que se uma atividade é sustentável, para todos os fins práticos ela pode continuar indefinidamente. Contudo, não pode haver garantia de sustentabilidade a longo prazo porque muitos fatores são desconhecidos ou imprevisíveis. (BRASIL, 1997, p. 39)

Cabe ressaltar que os PCNs buscam, novamente, subsídios em documentos oriundos de instituições internacionalmente legitimadas - Pnuma e ONU (Organização das Nações Unidas) – para propor ações e estratégias direcionadas às questões ambientais. O texto apresenta uma lista com nove princípios, ações e estratégias³⁷ que, segundo o Pnuma, definem uma sociedade sustentável: respeitar e cuidar da comunidade dos seres vivos; melhorar a qualidade da vida humana; conservar a vitalidade e a diversidade do planeta Terra; minimizar o esgotamento de recursos não-renováveis; permanecer nos limites da capacidade de suporte do planeta Terra; modificar atitudes e práticas pessoais; permitir que as comunidades cuidem de seu próprio ambiente; gerar uma estrutura nacional para a integração de desenvolvimento e conservação, bem como, constituir uma aliança global. (BRASIL, 1997).

O texto faz menção ao trabalho dos professores e à responsabilidade das escolas na contribuição para o processo de “desenvolvimento sustentável”. A presença de conceitos, proposições, *experts*, normatizações de organizações internacionais em documentos do governo brasileiro direcionados ao ensino, parece mostrar que o Governo³⁸ do meio ambiente ultrapassa as fronteiras dos territórios.

³⁸ Para um maior entendimento sobre os princípios sugeridos pelo Pnuma, ver Brasil, 1997, p. 39-42.

³⁸ Utilizo-me, aqui, do termo Governo no sentido de governo do Estado.

Ou seja, em tempos de visão sistêmica e globalizada do Planeta, parece que as estratégias de Governo, neste caso em nível planetário e globalizante, ultrapassam as ações do Estado territorial, mas se articulam a ele com a finalidade de atingir a todos através de políticas educacionais, nacionais e estatais, direcionadas a cada sujeito/aluno/cidadão.

Em terceiro lugar, a noção de Diversidade, que tem como proposta de abordagem, tanto seu caráter biológico (biodiversidade), como social (sociodiversidade). Ao se referir à diversidade biológica, o documento argumenta ser uma questão de princípio a busca de sua conservação, já que “todas as espécies merecem respeito, pertencemos todos à mesma e única trama da vida neste planeta” (BRASIL, 1997, p. 43). Quanto à diversidade das formas de sociedade e cultura, sugere que todos os grupos de diferentes procedências, “devem ter seu espaço de manifestação garantido e sua dignidade e seu amor próprio resgatados quando em situações de desapareço ou discriminação.” (ibidem)

O texto aborda a questão da diversidade de seres vivos a partir dos conhecimentos biológicos sobre evolução, trazendo para a pauta da discussão a função ecológica das espécies e dos ecossistemas na manutenção do equilíbrio necessário à sobrevivência. Ao estabelecer uma relação direta entre o equilíbrio ambiental e o processo “natural” da evolução e adaptação dos seres vivos, pode-se estar diante de um aspecto mítico no discurso científico ambiental (VEIGA-NETO, 1994). Segundo o autor (op. cit.), ao se “identificar uma ideia como assentada em um mito não implica, necessariamente, desqualificá-la como falsa. O problema está em aceitá-la sem exames e análises detalhadas e rigorosas” (p. 166). Ainda nesse sentido, o texto refere-se às intervenções humanas como provocadoras do desequilíbrio desta “natureza boa”.

Ao mencionar que a conservação da biodiversidade é uma estratégia para garantir a qualidade de vida, o texto utiliza como argumentação o valor das grandes descobertas para a saúde, alimentação, obtenção de tinturas, fibras e outros usos. Para quem são destinadas tais descobertas? Aqui estamos diante de uma visão antropocêntrica, na qual o homem se coloca como dono e senhor da natureza, delegando a si próprio o direito de utilizar seus recursos e de selecionar o que é (ou

poderá vir a ser) de seu interesse. Retomando Guimarães (1994, p. 177), “em uma postura antropocêntrica, o homem é considerado o centro de tudo e todas as demais coisas no universo existem em função dele”. Para esse autor, o mito do antropocentrismo tem extrema importância na manutenção da crise ecológica, pois estamos diante de um mito que reforça o dualismo homem e natureza; um mito que chega às escolas.

Diante de tudo que foi exposto, pretendo agora examinar como os *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde - vol.9* (Meio Ambiente – 1ª parte), buscam orientar práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental. Porém, cabe ressaltar que na perspectiva de análise escolhida, busca-se examinar “como o conhecimento produzido por determinado discurso liga-se ao poder, regula as condutas, forma ou constrói identidades e subjetividades, e define a forma como são representadas, refletidas, praticadas e estudadas certas coisas.” (HALL, 1997, p. 29 *apud* WORTMANN, 2007, p. 190)

2.3.1 PCNs: ensinar e aprender em Educação Ambiental³⁹

Para pensar as pedagogias propostas, acredito que seja importante, num primeiro momento, esclarecer a forma como estou entendendo a escola. Ao compreendê-la como o espaço historicamente criado e instituído como próprio da educação, que coloca em funcionamento, seguindo Foucault, um conjunto de técnicas disciplinares⁴⁰, capazes de subjetivar, constituir e fabricar os sujeitos; passo a vê-la, também, como um espaço estratégico para o desenvolvimento da Educação Ambiental.

Mas como a escola vem incorporando esta sua “nova” função? E quando digo “nova” função é por entender que a Educação Ambiental não é algo que sempre

³⁹ Utilizei-me, parcialmente, do título original que se encontra na subseção do capítulo três dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde - vol.9*.

⁴⁰ De acordo com Foucault (2004), as técnicas disciplinares constroem quadros, prescrevem manobras, impõem exercícios e organizam táticas para, em resumo, produzir corpos adestrados. “A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (ibidem, p.143)

esteve ali, no interior da escola, mas sim, que a Educação Ambiental resulta de uma construção social e histórica, que ganha visibilidade no campo da educação, difundindo-se para o interior da escola a partir de determinadas condições de existência e possibilidades.

A escola, ao se tornar um espaço legitimado para o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental (formal), tem suas ações controladas por leis, pareceres, resoluções, diretrizes e normas que regulamentam tais práticas educativas. Cabe ressaltar a recomendação do Conselho Nacional de Educação⁴¹, através da Reanálise do parecer CP 11/2000, para a redação do caput do artigo 6º da Lei 9.795/99: *art. 6º: Na inclusão da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, **recomenda-se para a educação básica os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais.*** Portanto, os PCNs, ao chegarem à escola, podem se tornar ferramentas para elaboração de práticas educativas, o que torna necessário analisar as propostas pedagógicas contempladas nesses documentos, relacionadas à Educação Ambiental.

No texto *Ensinar e aprender em Educação Ambiental* (BRASIL, 1997, p. 47-51) destaca-se a importância dos conhecimentos sobre o Meio Ambiente para se desenvolver um trabalho adequado junto aos alunos. “Nesse sentido, as situações de ensino devem se organizar de forma a proporcionar oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela” (BRASIL, 1997, p. 48). Dessa forma, o texto enfatiza o trabalho com a realidade local como campo de aplicação do conhecimento, chamando a atenção à necessidade de uma abordagem abrangente, que englobe diversas realidades, incluindo o ambiente físico, social e cultural. Mas que conhecimentos são esses?

Embora o texto proponha que a temática do Meio Ambiente seja tratada de forma transversal, ou seja, atravessando e articulando todas as disciplinas, lança

⁴¹ Informação obtida através do texto sugestivo para o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas à Educação Ambiental, elaborado pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA/SECAD/MEC, disponível no site do Ministério de Meio Ambiente.

mão da ideia de que “as áreas de Ciências Naturais, História e Geografia serão as principais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos” (BRASIL, 1997, p.49), deixando para as demais áreas do conhecimento a função de instrumentos básicos para conduzir o processo de construção do conhecimento sobre o meio ambiente. Num discurso “inovador” aparecem traços da tradição que posicionava algumas áreas como detentoras dos conhecimentos ditos “verdadeiros” sobre o meio ambiente. Nesse momento, o texto reafirma o estereótipo que tem marcado a cultura das práticas escolares de Educação Ambiental, atribuindo a essas disciplinas e seus professores - representantes legítimos - a tarefa de desenvolver as atividades de Educação Ambiental. Nesse sentido, gostaria de reiterar as afirmações de Guimarães (2007, p. 239):

Quase sempre somos nós, os educadores ambientais [nesse caso, os professores das áreas mencionadas acima], que somos instituídos como possuidores dos valores e dos saberes que o “outro” deveria, também, conquistar (talvez, nada seja mais arrogante e prepotente do que essa disposição de transferência das nossas certezas).

Gostaria, também, de dar um relevo especial às recorrências da visão antropocêntrica que aparecem no texto, pois ao dar início à abordagem sobre os conteúdos relativos a valores e atitudes, encontra-se a seguinte descrição:

Os bens da Terra são um patrimônio de toda a humanidade. Seu uso deve estar sujeito a regras de respeito às condições básicas da vida no mundo, dentre elas a qualidade de vida de quantos dependam desses bens e o espaço do entorno em que eles são extraídos ou processados. Deve-se cuidar, portanto, para que esse uso pelos seres humanos seja conservativo, isto é, que gere o menor impacto possível e respeite as condições de sustentabilidade, de máxima renovabilidade possível dos recursos. (BRASIL, 1997, p. 49)

Além de reforçar o mito do antropocentrismo, estamos diante de uma abordagem conservacionista da natureza. Sauv  (2005) afirma que esta corrente agrupa proposi es de conserva o dos recursos, tanto no que se refere   qualidade, quanto   quantidade:

[...] a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc. Quando se fala de “conservação da natureza”, como da biodiversidade, trata-se sobretudo de natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupação com a “administração do meio ambiente”, ou, melhor dizendo, de gestão ambiental (ibidem, p. 19-20).

Porém, como adverte Wolfgang Sachs (2000, p.77-78 *apud* SAUVÉ, 2005, p. 21):

Que luzes projetamos sobre as coisas (ou sobre os seres humanos) que em seguida elas são qualificadas como recursos? Aparentemente, atribui-se a elas importância porque são úteis para fins superiores. O que conta não é o que elas são, mas o que elas podem vir a ser. Um recurso é uma coisa que não cumpre seu fim senão quando é transformada em outra coisa: seu valor próprio se volatiliza ante a pretensão de interesses superiores. (...) Nossa percepção esteve acostumada a ver a madeira de construção numa mata, o mineral numa rocha, os bens de raiz numa paisagem e o portador de qualificações num ser humano. O que se chama recurso está situado sob a jurisdição da produção (...). Conceber a água, o solo, os animais ou os seres humanos como recursos os marca como objetos que necessitam de gestão de planejadores e o cálculo de preços dos economistas. Este discurso ecológico leva a acelerar a famosa colonização do mundo vivo.

Nesse momento, remeto-me às teorizações de Yúdice (2006), pois o autor traz uma análise detalhada sobre “as luzes projetadas sobre a cultura, que a qualifica como recurso”, em sua obra *A conveniência da cultura: uso da cultura na era global*, na qual aborda o processo pelo qual a cultura também passa a ser vista como recurso. Yúdice estabelece uma comparação entre o uso da natureza e da cultura como recurso, discutindo principalmente a visão conservacionista da “qualidade e quantidade” dos recursos e a necessidade do seu gerenciamento.

A cultura como recurso pode ser comparada à natureza como recurso, especialmente desde que ambas negociem através da moeda da diversidade. Pense em biodiversidade incluindo o conhecimento tradicional e científico que dela se tem, que, segundo a “Conservação da Diversidade Biológica”, precisa ser protegida e conservada a fim de “manter (...) seu potencial de atender as necessidades e aspirações de gerações presentes e futuras” (“Convenção 5”). Levando em consideração a propensão da empresa privada em buscar lucros a todo custo, a tendência de nações desenvolvidas de ter vantagens sobre os países em desenvolvimento, a

legitimidade do conhecimento científico maior do que a do tradicional, a poluição sempre crescente, e assim por diante, então a questão principal mais solícita é o gerenciamento de recursos, de conhecimentos, de tecnologias, e o risco proveniente desses itens, definido de várias formas. (YÚDICE, 2006, p. 13-14)

Nesse sentido, pode-se compreender a difusão e a presença dessa racionalidade que permeia diferentes instâncias sociais, encontrando-se inclusive nos PCNs, documentos estratégicos que fornecem e regulamentam as ações pedagógicas postas em funcionamento nas escolas.

Mas, e a escola? Como ela lida com tudo isso? Para Barcelos e Noal (1998), há uma visão reducionista nas abordagens de Educação Ambiental na escola, pois a ideia de que a questão ambiental só pode ser trabalhada em algumas disciplinas, ou fora da sala de aula, está muito presente no universo escolar. Esses autores atentam, também, para o fato de que muitas práticas de Educação Ambiental se ancoram apenas na visão naturalista, reduzindo a Educação Ambiental a uma atividade de contato eventual com a “natureza”; reforçando a dicotomia homem/natureza.

Outra dimensão destacada por Carvalho (2004) refere-se ao uso da expressão Educação Ambiental, a qual “passou a ser usada (também na escola) como termo genérico para algo que se aproximaria de tudo o que pudesse ser acolhido sobre o guarda-chuva das boas práticas ambientais, ou ainda dos bons comportamentos ambientais” (Carvalho, 2004 p. 153). Certos conceitos de Educação Ambiental que circulam na escola vêm apoiados em compreensões e visões genéricas a partir das quais muito se fala adquirindo a sensação de que se sabe, mas pouco se reflete e discute de modo mais aprofundado. A esse respeito, minha intenção é conhecer e problematizar as práticas discursivas postas em funcionamento na escola, para produzir uma determinada Educação Ambiental e constituir certas subjetividades.

2.4 REFERÊNCIAS

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 35-50.

BARCELOS, V.H.L.; NOAL, F.O. A temática ambiental e a educação: uma aproximação necessária. In: NOAL, F.O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V.H.L.(org.) **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 97-112.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil 1997-2007**. Brasília: MMA, 2008.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS. Tese de doutorado. 2001.

CALLONI, H. Ambientes desencantados: o século XVIII e o reino das racionalidades. **Ambiente e Educação**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, v. 11, 2006. p. 11-24.

CAPRA, F. Prefácio: Como a natureza sustenta a Teia da Vida. In: STONE, M. K.; BARLOW, Z. (orgs.). **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 13-15.

CARVALHO, I. C. M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: PADUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (orgs.) **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: IPÊ, 1997. p. 271-280.

_____. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (orgs.). **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 113-126.

_____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

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

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 51-63.

CAVALCANTE, L.O.H. Currículo e Educação Ambiental. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (org). **Encontros e caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. v. 2. Brasília: MMA, 2007. p. 253-262.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. Relação com a natureza e educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 65-76.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Condição Humana**. Lisboa: DIFEL, 1985

EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault: um pensador do presente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

FLORIANI, D. Diálogo de Saberes: uma perspectiva sicioambiental. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (org). **Encontros e caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. v. 2. Brasília: MMA, 2007. p. 107-116.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Microfísica do Poder**. 25. ed. Tradução por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008c.

GIESTA, N. C. **Estudos de concepções de ambiente e educação ambiental: contribuições à formação de professores e ao planejamento curricular Ambiente e Educação.** v.10. Rio Grande: FURG, 2005. p. 49-68.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienigenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

GRÜN, M. Uma discussão sobre valores éticos em Educação Ambiental. **Educação & Realidade**, Ética e Educação Ambiental. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.19, n.2, jul./dez. 1994. p. 171-196.

_____. Descartes, Historicidade e Educação Ambiental. In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (orgs.) **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006. p. 63-78.

GUIMARÃES, L. B. **O educativo nas ações, lutas e movimentos de defesa ambiental: uma história de descontinuidades.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 1998.

_____. Pesquisas em educação ambiental: olhares atentos à cultura. In: WORTMANN, M. L. C. et. al. **Ensaio em Estudos Culturais Educação e Ciência; a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 237-246.

GUIMARÃES, M. Sustentabilidade e Educação Ambiental. In: CUNHA, S.B.; GUERRA, A. J. T. (orgs.) **A questão ambiental: diferentes abordagens.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 81-105.

_____. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade.** Cultura, mídia e educação. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.22, n.2, jul./dez. 1997. p. 15-46.

_____. Introduction. In: _____. (org.) **Representation, cultural representations and signifying practices.** London: Oaks: New Delhi: Sage, 1997. p. 1-11.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERMANN, Nadja. Natureza e eticidade: educação em Rousseau. In: CIRNE-LIMA, C. R. (org.) **O real e a linguagem. Festschrift em homenagem a Jayme Paviani**. Porto Alegre: Edipucrs/Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2000.

HOEFFEL, J.L.; FADINI, A.A.B. Percepção Ambiental. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE(org). **Encontros e caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. v.2. Brasília: MMA, 2007. p. 253-262.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T.T da. (org. e trad.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.9- 131.

KESSELRING, T. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. **Episteme**, Porto Alegre, n.11, jul./dez. 2000. p. 153-172.

LAYRARGUES, P. P. Determinismo biológico: o desafio da Alfabetização Ecológica na Concepção de Fritjof Capra. **Anais do 2º Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. São Carlos. SP, 2003. CD-ROM.

_____. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LANGE, B.; RATTO, V. Fundamentação político-pedagógica para a formação de técnicos em meio ambiente. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (orgs.) **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 27-34.

LIMA COSTA, G. F. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-112.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 10 ed. Tradução por Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, T. T. (org. e trad.) **Alienígenas na sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-38.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio

Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 113-140.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? In: **Educação & Realidade**. Políticas do Global e das Singularidades. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.26, n.1, jun./jul. 2001. p. 33-57.

RUSCHEINSKY, A. Atores Sociais e Meio Ambiente. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 51-64.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.) **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SILVA, T. T da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, N. G. S. **Que corpo é esse?** Corpo na família, mídia, escola, saúde. Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado. 2001.

VEIGA-NETO, A. Ciências, Ética e Educação Ambiental num cenário pós-moderno. **Educação & Realidade**, Ética e Educação Ambiental. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.19, n.2, jul./dez. 1994. p.141-170.

_____. Coisas do governo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A.(orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A natureza e a literatura infanto-juvenil. In: _____. et. al. **Ensaio em Estudos Culturais Educação e Ciência; a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 187-204.

3 PUBLICIDADE E MARKETING ECOLÓGICO/CULTURAL - A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO/CONSUMIDOR/ECOLÓGICO: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO?

RESUMO

Vivemos em uma época na qual a cultura vem assumindo, como nunca, papel constitutivo na existência de práticas sociais e vem sendo absorvida por uma racionalidade política/econômica/ecológica, requerendo: gerenciamento, controle, distribuição, conservação e investimento - como qualquer outro recurso. Essa noção da cultura como recurso vem circulando globalmente num ritmo acelerado. Além disso, presenciamos uma expansão quase ilimitada dos meios tecnológicos de produção, circulação e de troca cultural através das diferentes mídias. Os meios de comunicação, junto com a publicidade, colocam em movimento na esfera global: informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, recursos e marketing de produtos e ideias. Nesse sentido, numa sociedade caracterizada pelo consumo que permeia, senão todos, a maioria dos aspectos e estilos de vida, além de consumirmos mercadorias, somos consumidores de significados que nos ensinam desejos, valores e frustrações; enfim, modos de ver e de nos comportarmos em relação a nós, aos demais e aos produtos. Portanto, hoje, não se pode negar o destacado lugar da mídia como instância pedagógica na veiculação de verdades envolvidas na constituição de nossas subjetividades. Esses entendimentos nos levam a interrogar – a partir de conexões estabelecidas com os Estudos Culturais em Educação – o processo de enunciação que engendra as formas pelas quais as questões ambientais são capturadas é postas em ação nos anúncios publicitários e no marketing ecológico/cultural, articulando-se e produzindo determinado tipo de sujeito – sujeito consumidor/ecológico. Além disso, procuramos discutir como essas produções interpelam os discursos ambientais que circulam no espaço escolar, produzindo determinados modos de pensar a Educação Ambiental. Consideramos este estudo como uma possibilidade de, talvez, contribuir com outras formas de

olhar e pensar as intencionalidades e propósitos de certas práticas educacionais denominadas “ambientais”.

Palavras-chave: Meio Ambiente, educação, publicidade e marketing ecológico/cultural

ABSTRACT

Advertising and cultural/ ecological marketing – the construction of the character/ecological/consumer: what does “Education” have to do with this? We live in a period of the History , when the culture is assuming a constitutive role, as it had never done, in the existence of social practices and it has being absorbed through an ecological economics and political rationalism, requiring : management , control, distribution, conservation and investment – as any other resource. This concept about culture as a resource is going around the world quickly. Besides, we can see an almost unlimited expansion of technological production, circulation and cultural exchange means through different Advertising Media. The means of communication, with the advertising, move in the Global Sphere: information, knowledge, capital, investment, capital good, resources, products and ideas marketing. Therefore, in a consumerist society, where the consumerism is in the majority of the aspects of the people’s lifestyle; we are not only consumers of products, we are consumers of meanings that teach us wishes, values and frustrations too; they teach us how to see and how to behave in relation to our lives, to the others’ lives and to the products. Thus, nowadays, no one can deny how important the Media is in the field of Pedagogy, spreading the truth (sometimes more than one truth) that is involved in the formation of our subjectivity. These understandings give us a reason to ask questions – from connections established between cultural studies of education - the process of enunciation that engenders the forms through which environmental issues are caught through media starts its action in publicity announcements and cultural /ecological marketing, articulating itself and producing a specific kind of person- ecological /consumerist character. Besides we want to discuss how these

productions interrupt the environmental speeches that appear in the school, originating different ways of thinking about Environmental Education We consider this study maybe as a possibility to look at and think about the intentionalities and proposals of certain educational practices called “environmental”

Key words: Environment, education, advertising and marketing ecological / cultural

3.1 INTRODUÇÃO

Neste texto proponho uma discussão na qual se cruzam dois campos principais: Ambiente e Educação. Para tanto, realizo aproximações com o campo dos Estudos Culturais, nas suas versões pós-estruturalistas e com estudos de Michel Foucault. Esses, ao tratarem as implicações das verdades em funcionamento nas práticas sociais, na constituição dos sujeitos e dos conhecimentos, movem-me na direção de interrogar o processo de enunciação que engendra as formas pelas quais a Educação Ambiental é posta em ação no cotidiano escolar. Neste momento instiga-me uma discussão na qual se entrecruzam noções como cultura, publicidade e marketing ecológico/cultural, em conexão com práticas de Educação Ambiental (escolar ou não), que são postas em funcionamento na produção de determinadas subjetividades. A ideia é apresentar e problematizar questões “nascidas” a partir do momento em que se assume a noção da cultura como um *recurso*⁴², especialmente quando esta se torna ferramenta para uma variedade de propósitos sociais, políticos e econômicos que, no caso desta análise, elegem os temas ambientais como possibilidade para investimentos, contestações e negociações.

O texto encontra-se organizado em três momentos. Inicialmente, apresento uma reflexão sobre as atuais abordagens de cultura, especialmente a noção de cultura como recurso, imbricando-as às questões ambientais. A seguir, discuto sobre como as sociedades ocidentais contemporâneas, caracterizadas pelo consumo,

⁴² Utilizo-me da perspectiva da “cultura como recurso”, discutida por Yúdice (2006), que traz em suas teorizações o papel da cultura no mundo cada vez mais globalizado, explorando de forma crítica como diferentes instâncias sociais chegaram a ver a cultura como um valioso recurso para investimentos e contestações sociopolíticas e econômicas.

capturam as questões culturais e ambientais, agregando valores e conceitos à venda de produtos e imagens. Para finalizar, trato dos anúncios publicitários e do marketing ecológico/cultural, articulando-os com práticas de Educação Ambiental que atravessam os espaços escolares, e seus efeitos na produção de um tipo particular de sujeito – sujeito/consumidor/ecológico.

3.2 AMBIENTE E CULTURA HOJE: UM RECURSO ESTRATÉGICO

O mundo vem passando por transformações geradas pelo rumo dado pela humanidade ao desenvolvimento tecnológico e ao controle do ambiente. De diferentes formas, os seres humanos vêm se relacionando com o meio através de técnicas, que não passam de um conjunto de recursos instrumentais e sociais e que, por sua vez, permitem ao homem viver, produzir e criar espaços (SANTOS, 2006). Espaços que vêm sendo atingidos, gradativamente, por impactos ambientais decorrentes da capacidade de intervenção do ser humano sobre o ambiente, o que tem evidenciado a fragilidade dos sistemas “naturais” em responder aos mecanismos de intervenção e exploração aos quais vêm sendo submetidos.

Nesse sentido, a forma atual de desenvolvimento da humanidade está associada a uma pressão da produção e da eficiência com reflexos diretos no ambiente, o qual assumiu o papel de fornecedor de materiais e de receptor dos resíduos, gerado no modelo contemporâneo de *consumo*. Os problemas que começaram a causar impactos ambientais negativos, num primeiro momento de forma localizada, adquirem atualmente importância global, reivindicando, por sua relevância, espaço na agenda das políticas públicas. Ao mesmo tempo em que a humanidade experimenta esse acelerado desenvolvimento técnico/científico, presenciamos a enorme expansão da cultura sobre todos os aspectos da vida social.

Creio ser relevante discutir o modo como a cultura está sendo pensada nesta análise; tal discussão conceitual se torna imprescindível, considerando-se o caráter polissêmico do termo “cultura”. A falta de clareza e de delimitação conceitual podem desencadear uma “suposta compreensão”, principalmente quando pesquisadores de orientações teóricas diferentes utilizam-se do termo para designar concepções

bastante distintas (MADUREIRA; BRANCO, 2005). Não cabe fazermos uma análise dos conceitos empregados ao termo cultura (nas diferentes sociedades e épocas), mas sim, frisar o que se passou a entender por cultura a partir da *virada cultural*⁴³, no campo dos Estudos Culturais, nas suas versões pós-estruturalistas.

Podemos dizer que os Estudos Culturais abrangem “tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2002, p. 13); rompendo as barreiras entre “alta” e “baixa” cultura e expandindo suas análises para um amplo terreno de artefatos culturais (KELLNER, 2002). Ao ver a cultura como o conjunto de práticas sociais de significação implicadas em relações de poder constitutivas de comportamentos, modos de pensar, valores, atitudes em e para determinado grupo social, tal campo de estudos ocupa-se e preocupa-se em suas análises com as relações entre cultura, conhecimento e poder. Assumo, então, uma compreensão de cultura como o conjunto complexo e diferenciado de significações da vida (material, espiritual, intelectual) – no qual a linguagem também assume um papel constitutivo na produção destes significados; produzidos historicamente nos/pelos grupos sociais e nas/pelas sociedades, a cultura é uma das condições constitutivas de existência das práticas sociais, portanto, como afirma Hall (1997, p. 33): “toda prática social tem uma dimensão cultural.”

Feitas essas considerações, retorno à questão da expansão da cultura nos diversos aspectos da vida social. No texto - *A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo* – Stuart Hall (1997) refere-se à enorme expansão de tudo que está associado à “cultura”, principalmente a partir da segunda metade do século XX. De acordo com o autor (op. cit.), a cultura vem assumindo um papel fundamental nos processos de estruturação e organização das sociedades ocidentais contemporâneas, no desenvolvimento global e na disposição de recursos

⁴³ Segundo Hall (1997, p. 27), a *virada cultural*: “refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades”. Essa perspectiva relaciona-se ao modo de pensar a linguagem, que passa a assumir caráter constitutivo dos fatos e objetos, ou seja, é compreendida como um sistema de significação que, ao classificá-los e distingui-los, os produz e faz existir no mundo. Nesse sentido, esse modo de ver a linguagem imbrica-se à virada cultural, “pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.” (ibidem, p. 29)

econômicos e materiais, em que “os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação” (ibidem, p.17). Essa expansão se encontra diretamente atrelada à circulação e ao funcionamento dos diferentes veículos midiáticos, que, atualmente, colocam em movimento na esfera global - principalmente pelas imagens publicitárias - informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, recursos e marketing de produtos e ideias.

Muitos estudos e projetos de pesquisas como os de Fischer (1997), Amaral (1997; 2000), Fabris (2000), Costa (2000), Giroux (2002), Kellner (2002), Marcello (2004), Dulac (2007), Camargo (2008), Bicca (2007), Souza (2007), entre tantos outros, focalizam suas abordagens investigativas em diferentes instâncias, instituições e processos culturais, nas articulações empreendidas com a Educação e os Estudos Culturais. Esses trabalhos têm empreendido suas análises sobre o papel que os meios de comunicação, através das imagens publicitárias, adquiriram na constituição de subjetividades e nas maneiras de viver. Kellner (2000) alerta sobre a importância da publicidade, pois esta “é uma pedagogia que ensina os indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes” (p. 112). Portanto, ao compreender a dimensão pedagógica da publicidade, tais estudos passam a lidar com a mesma como uma pedagogia cultural⁴⁴. Como salientou Silva (1999), nesta perspectiva as outras instâncias culturais, tal como a educação, também são pedagógicas; também ensinam e estão envolvidas no processo de constituição de identidades e subjetividades: “o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural.” (p. 139)

Se a cultura tem sido vista como algo central em nossas vidas, definindo os modos de ser e estar no mundo (HALL, 1997a, 1997b), então “ela se torna um campo de luta em torno da significação social. (...), intimamente conectada às relações de poder que estão em jogo nas práticas sociais” (GUIMARÃES, 2007, p. 240). E, é nesse sentido, que encontro ressonância dessas discussões nas

⁴⁴ De acordo com Dulac (2007, p. 87) “a expressão *pedagogia cultural* tem sido utilizada em diversos trabalhos para abarcar os ensinamentos efetivados em espaços não-escolares, como a mídia, a família e a igreja, por exemplo”. Nessa perspectiva, a expressão pedagogia cultural passa a ser utilizada para destacar a ideia de que a educação se dá em uma multiplicidade de instâncias sociais, inclusive na escola, mas não se limitando a ela.

teorizações de Yúdice (2006), quando ele aborda o diversificado papel da cultura num mundo cada vez mais globalizado; no qual a cultura vem se expandindo, como nunca, para esfera política e econômica, caracterizando-se como uma cultura de globalização acelerada.

Para o autor (op. cit.), vivemos em uma época em que a cultura vem assumindo um papel constitutivo na existência de práticas sociais e sendo absorvida por uma racionalidade política/econômica/ecológica, requerendo: gerenciamento, controle, distribuição, conservação e investimento - como qualquer outro recurso. Em suas análises, Yúdice (2006) propõe focalizar de forma diferenciada o conteúdo da cultura, ou seja, analisá-la a partir de sua expansão para as esferas políticas e econômicas, deixando de lado as noções, até então, convencionais de cultura:

Em vez de focalizar o conteúdo da cultura – ou seja, o modelo da melhoria (segundo Schiller ou Arnold) ou da distinção (segundo Bourdieu), tradicionalmente aceitos, ou a sua antropologização mais recente, como todo um meio de vida (Williams), segundo a qual reconhece-se que a cultura de qualquer um tem valor – talvez seja melhor fazer uma abordagem da questão da cultura da globalização acelerada, como um *recurso*. (YÚDICE, 2006, p. 25)

Nesta perspectiva de análise, a cultura é compreendida como propulsora do desenvolvimento do capital, como a própria lógica do capitalismo contemporâneo. Emerge um novo “espaço”; um espaço que talvez possa se chamar, de acordo com as teorizações de Santos (2006), de *meio técnico-científico-informacional*⁴⁵; onde a globalização acelerou a transformação de “tudo” em recurso, inclusive da cultura, sob a égide do mercado. Para Yúdice (2006), tal condição contemporânea é vista como componente principal para o que se poderia definir como uma episteme pós-moderna, no sentido foucaultiano⁴⁶.

⁴⁵ Segundo Santos (2006), estamos diante da produção de algo novo, de um espaço requalificado, onde podemos falar de uma cientificização e de uma tecnicização da paisagem, na qual a informação acompanha as coisas, os objetos técnicos, que formam este espaço. “Os espaços assim requalificados atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente as novas correntes mundiais. O meio técnico-científico-informacional é a cara geográfica da globalização.”(ibidem, p. 239).

⁴⁶ Foucault (2008a, p. 247) define episteme “como o dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior (...) de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso, é verdadeiro”, numa determinada época. Para o autor, a episteme permite separar “o inqualificável cientificamente do

Nesse caso, pode-se pensar o conjunto de regras que governa a produção de discursos⁴⁷ como as condições de possibilidades para construção de determinados tipos de conhecimentos. Uma “nova” *episteme*, funcionando numa sociedade regulada com base no mercado, grosso modo, onde a economia é a “análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos.” (FOUCAULT, 2008b, p. 307)

Passo, então, a argumentar na direção da existência de um cruzamento entre as questões ambientais e a noção de cultura como *recurso*. Atualmente, pode-se dizer que os discursos ambientais e culturais encontram-se imbricados, especialmente quando os mesmos tornam-se ferramentas para uma variedade de propósitos sociais, políticos e econômicos. Nas mais variadas instâncias sociais, o uso das questões ambientais tornou-se central para investimentos, contestações e negociações.

Nessa perspectiva, o *meio técnico-científico-informacional*, no qual se articulam ciência, técnica e mercado global, cria condições para *outras e novas* interpretações referentes às questões ambientais, ancoradas nos princípios de racionalidade e inteligibilidade das sociedades ocidentais contemporâneas. É desse “lugar” de onde falo e busco dar continuidade às minhas análises.

3.3 CAPTURANDO AS QUESTÕES AMBIENTAIS/CULTURAIS: UMA ESTRATÉGIA DE PUBLICIDADE E MARKETING

Vivemos uma época marcada pelo consumo, o qual está presente na maioria dos aspectos e estilos de vida. Além de consumirmos mercadorias, somos consumidores, também, de imagens e significados que nos ensinam desejos,

qualificável” (ibidem). Cabe salientar que, de acordo com Foucault (2002, p. 230), “numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma *epistémê*, que define as condições de possibilidade de todo saber. Tanto aquele que se manifesta numa teoria quanto aquele que é silenciosamente investido numa prática”.

⁴⁷ Uso o termo discurso seguindo as ideias de Foucault, para quem o “discurso” deve ser visto para além do seu aspecto linguístico que coloca objetos no mundo, mas também como “jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de respostas, de dominação e de esquiva, como também de luta.” (idem, 1999, p. 9)

valores e frustrações, enfim, modos de ver e de nos comportarmos em relação a nós, aos demais e aos produtos. Nesse sentido, a sociedade ocidental contemporânea tem investindo em estratégias para colocar e manter o *consumo* no círculo das ações humanas; fenômeno acelerado pelo uso das diferentes mídias e pelo uso de recursos como: a publicidade e o marketing.

De acordo com Kellner (2002), a partir do século XX encontramos-nos numa sociedade em que a publicidade tornou-se o discurso público dominante; ela tornou-se um texto social⁴⁸ capaz de fornecer indicativos sobre as “tendências sociais, de modas, de valores contemporâneos e daquilo que realmente preocupa os dirigentes do capitalismo de consumo” (ibidem, p. 112), destinando-se a esse setor volumosas somas de dinheiro.

Minha intenção é discutir como as questões ambientais e culturais foram capturadas pela publicidade e colocadas em prática como estratégias de marketing⁴⁹, que estabelecem significados para muitas ações humanas. Para tanto, retomo os estudos de Foucault, pois suas análises trazem importantes proposições para se pensar a constituição dos sujeitos nas práticas sociais; o sujeito enquanto constituído nas e pelas “verdades” postas pelos outros e por si mesmo (FOUCAULT, 1995). Para o filósofo, o processo de subjetivação, ou seja, os modos através dos quais o indivíduo se constitui sujeito de um determinado tipo, encontram-se atravessados por jogos de verdade⁵⁰, discursos e práticas legitimados por determinadas circunstâncias e pela racionalidade da época. Foucault (2008c) faz uma análise detalhada sobre os deslocamentos e transformações nas

⁴⁸ As análises realizadas no campo dos Estudos Culturais compreendem o *texto* não apenas em seu critério literário, mas pelas formas subjetivas ou culturais que ele efetiva e torna disponível. (...) “trata-se de um material bruto a partir do qual certas formas (por exemplo, da narrativa, da problemática ideológica, do modo de endereçamento, da posição de sujeito etc.) podem ser abstraídas.” (JOHNSON, 2006, p. 75)

⁴⁹ Para Fischer (2001), *marketing* corresponde à capacidade dos discursos imagéticos venderem, além de produtos, ideias, desejos, sonhos, convicções e, até mesmo, instituições. Dessa perspectiva, compreendo, na discussão que se segue, o deslocamento dos discursos ambientais e culturais como uma estratégia de marketing, já que vivemos numa era onde as questões ecológicas/culturais agregam valores.

⁵⁰ Por jogos de verdade entende-se “o conjunto das regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos” (FOUCAULT, 2008c, p. 49). Portanto, os “jogos de verdade” compreendem as formas, as regras, as condições de possibilidade que permitem aos discursos qualificados como verdadeiros, articularem-se e circularem.

racionalidades de governo, que segundo o autor, vão se acavalandando, apoiando, contestando e combatendo-se reciprocamente:

Arte de governar pautada pela verdade, arte de governar pautada pela racionalidade do Estado soberano, arte de governar pautada pela racionalidade dos agentes econômicos, de maneira mais geral, arte de governar pautada pela racionalidade dos próprios governados. São todas essas diferentes artes de governar, essas diferentes maneiras de calcular, de racionalizar, de regular a arte de governo que, acavalandando-se reciprocamente, vão ser, *grosso modo*, objeto do debate político desde o século XIX. (FOUCAULT, 2008c, p. 424)

As discussões de Foucault (1996) relacionadas à governamentalidade, enquanto “[...] o encontro entre as tecnologias de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (idem p.49), trazem relevantes subsídios para problematizar as enunciações que engendram as formas pelas quais as questões ambientais e culturais são veiculadas pelo/no discurso publicitário, visto que, encontram-se implicadas no processo de subjetivação dos indivíduos. Por governamentalidade compreende-se a maneira de conduzir a conduta dos homens, que, segundo Foucault (2008c), deve ser vista como grade de análise das relações de poder em geral.

Nessa perspectiva, busco analisar como a cultura e as questões ambientais, entendidas como recurso estratégico da publicidade e do marketing ecológico/cultural, assumem papel constitutivo na construção de determinados valores éticos, políticos e existenciais, direcionados à regulação da vida individual e coletiva.

Contudo, ao pensarmos as questões ambientais e culturais como estratégias de “governo”, devemos também entendê-las na imanência das necessidades de mercado; de um mercado no qual presenciamos uma “ordem econômica que é verde” (BRÜGGER, 1994, p. 86), alicerçado na conveniência da cultura que, ao lançar mão das questões ambientais, evidencia crescimento econômico. Ora, se a cultura passa a ser vista como constitutiva do mundo social, econômico e político torna-se estratégico seu uso como recurso na disputa pelas representações que vão

nos ensinar sobre o mundo. Como as questões ambientais estão *na onda*, é conveniente usar este fluxo discursivo no planejamento de metas e ações das instituições, sejam públicas ou privadas. Pode-se, então, compreender os inúmeros e variados “chamamentos” feitos pela indústria midiática, direcionando o indivíduo a adquirir “condutas” socialmente e ecologicamente corretas, no caldo da “cultura”; esses aspectos podem representar as estratégias da governamentalidade.

No que se refere especificamente às questões ambientais, a indústria midiática tem se revelado avassaladoramente persuasiva, basta lembrarmos o quanto somos “bombardeados”, diariamente, com notícias, imagens e anúncios publicitários relacionados a esse tema. As imagens, em geral, procuram vender o produto associando-o a discursos ambientais conservacionistas, vendendo “também uma visão de mundo, um estilo de vida e um sistema de valor congruentes com os imperativos do capitalismo de consumo” (KELLNER, 2002, p. 113); buscando na conservação dos recursos naturais, na gestão ambiental e nos códigos de comportamentos humanos a manutenção do processo de geração de capital. Como destaca Fischer (2001, p. 78), a publicidade e o marketing se utilizam da capacidade das imagens de venderem produtos, ideias e até mesmo instituições:

(...) seus produtos são realizados para alguém concreto e real, para alguém com quem entram em relação de um modo muito particular, a fim de que este “complete” de alguma forma a história narrada, a mensagem de venda, a informação contida naquelas imagens e sons.

Nesse contexto, entram em ação as estratégias da pesquisa de mercado para desenhar/redesenhar um perfil dos possíveis consumidores e, assim, definir os modos de endereçamento⁵¹. Ainda valendo-me das discussões estabelecidas por Fischer (2001), considero ser relevante destacar que as imagens nos dizem algo e nós podemos dizer algo a respeito do que elas nos mostram; portanto, neste

⁵¹ Utilizo-me deste conceito, desenvolvido por Elizabeth Ellsworth (1997) e apresentado por Fischer (2001) ao referir-me as estratégias complexas de interpelação de um determinado “público”, ou seja, às ações estratégicas para direcionar todo e qualquer discurso publicitário ‘a um público. No entanto, cabe ressaltar que mesmo tendo-se uma intencionalidade de público, a publicidade, principalmente quando utilizada na cultura de massa, através das propagandas de televisão, atingem um leque bem mais amplo de espectadores.

cruzamento entre a materialidade das imagens e as significações que cada sujeito produz sobre elas é que encontro terreno fértil para problematizar o fenômeno da publicidade e do marketing ecológico/cultural, cujo uso tende a potencializar a imagem da empresa, tornando-se, muitas vezes, determinante na diferenciação da postura empresarial no mercado, *agregando valores e conceitos* à marca e aos produtos e serviços ao serem associados a certas qualidades socialmente desejáveis, além de contar, é claro, com vantagens nas leis de incentivo fiscal.

Apropriando-me das ideias de Giroux (2002) e Fischer (2001), creio que examinar a cultura da mídia, investigar, por exemplo, como as imagens e as informações dos anúncios publicitários, com seu aparato de representação e sua mediação do conhecimento, são compreendidas e até incorporadas pelas pessoas; como se propõe modos de utilização destes produtos na escola – tudo isso é central para compreender como se dá o movimento do poder, do privilégio, do desejo social na estruturação da vida cotidiana do tempo presente; para compreender a cultura em que vivemos, os modos de vida que produzimos e que nos produzem. Chego, então, à questão central que me move neste trabalho, qual seja: analisar como o discurso publicitário e o marketing ecológico/cultural, em conexão com práticas de Educação Ambiental são postos em funcionamento, interpelando os discursos ambientais que circulam no espaço escolar, produzindo determinados modos de pensar a Educação Ambiental.

3.4 PUBLICIDADE, MARKETING E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

De acordo com Foucault, a constituição do sujeito se dá através de um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais com as quais nos relacionamos e nos identificamos.

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir. (FOUCAULT, 1999, p.10).

Desta forma, pode-se compreender que: “nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (...) que devemos pensar as identidades como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas” (HALL, 1997a, p. 26-27). Nessa perspectiva, retomo a ideia de que, hoje, não se pode negar o destacado lugar da mídia, como instância pedagógica, na veiculação de “verdades” envolvidas na constituição de nossas subjetividades. Segundo Paraíso (2001, p. 144-145), estudos investidos nos mais variados artefatos culturais, com diferentes abordagens e perspectivas, defendem “que a mídia vem ensinando às pessoas modos de ser, estar e de se portar no mundo, conhecimentos sobre si e sobre as outras pessoas, bem como valores, normas e procedimentos”. Nesse sentido, as discussões de Fischer (1997, p. 61) reiteram “o estatuto da mídia não só como veiculadora, mas como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica”.

Porém, creio ser importante destacar as contribuições de Giroux (2002) a respeito da pedagogia, pois para este autor não devemos compreender a pedagogia “como um conjunto de estratégias e habilidades a serem empregadas para ensinar conteúdos pré-fixados” (ibidem, p. 135), mas sim, utilizá-la em seu sentido mais crítico, abordando as relações entre conhecimento, autoridade e poder, que se articulam no interior de conjuntos particulares de relações sociais, influenciando a forma como as subjetividades e os conhecimentos são produzidos no interior destes conjuntos. Para o autor (op. cit.), a pedagogia é uma prática que só pode ser compreendida sob a ótica das questões históricas, políticas, de poder e cultura. Dessa maneira, volto meu olhar para a ação pedagógica da mídia, principalmente, quando questões ambientais e culturais tomam visibilidade no campo educacional (formal e informal), através da publicidade e do marketing que, imbricando-se às mais variadas formas e práticas educacionais, muitas vezes adjetivadas com o termo “ambiental”.

Na emergência do acontecimento ambiental⁵², práticas de Educação Ambiental vêm ganhando, gradativamente, destaque na mídia, principalmente através das “chamadas de consciência ecológica”, presentes nos mais variados programas e anúncios publicitários. Dessa forma, tem-se a ideia de que a Educação Ambiental⁵³ é “direcionada para ser o meio mais importante e indispensável, para que se consiga desenvolver e implementar uma prática, cada vez mais, sustentável da interação entre a sociedade e a natureza” (TRAVASSOS, 2006, p. 12). Contudo, a educação, seja ela qual for, é um mecanismo de enculturação⁵⁴, no qual se constrói uma relação sujeito-mundo, constituída e regulada pela episteme e racionalidade da época. Desta forma, a educação, além de ser um fenômeno cultural em si é um procedimento para difundir a cultura e/ou intervir em sua dinâmica, através das práticas educativas. (SACRISTÁN, 2002)

A respeito das “práticas”, Foucault (2003, p. 337-338) argumenta que foram elas que instigaram as suas análises, “isto para captar as condições que, em um dado momento, as tornam aceitáveis”. Para o autor, as práticas devem ser consideradas como “o lugar do encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências” (ibidem, p. 338). Portanto, ao pensar as práticas educativas e, nesse caso, as práticas de Educação Ambiental, é pertinente pensá-las na sua articulação com processos históricos múltiplos, ou seja, como práticas construídas no interior de processos históricos e culturais. Portanto, ao analisar as práticas de Educação Ambiental vinculadas às mais variadas instâncias sociais, estaremos analisando “programações de conduta que têm, ao mesmo tempo, efeitos de prescrição em relação ao que se deve fazer (efeitos de “jurisdição”) e efeitos de codificação em relação ao que se deve saber (efeitos de “veridicidade”)” (FOUCAULT, 2003, p.338), em relação às questões ambientais.

⁵² Para Carvalho (1998, p. 114) o acontecimento ambiental se configura em “um campo contraditório e diversificado de discursos e valores que constituem um amplo ideário ambiental (...) que não pode ser apreendido como uma formação homogênea”; pois inclui uma complexa rede de movimentos sociais diferenciados com filiações ideológicas distintas.

⁵³ Um maior aprofundamento sobre a questão das diferentes concepções de Educação Ambiental encontra-se no primeiro capítulo desta dissertação de Mestrado.

⁵⁴ Por enculturação se compreende o “processo pelo qual a pessoa adquire os usos, as crenças, as tradições, etc., da sociedade em que vive.” (SACRISTÁN, 2002, p. 17)

Cabe salientar ainda, que é na direção de considerar as implicações das “verdades” em funcionamento na intersecção de práticas de Educação Ambiental vinculadas pela mídia com as práticas escolares que busco interrogar o processo de enunciação que engendra as formas pelas quais a Educação Ambiental é posta em ação no cotidiano escolar, produzindo determinadas subjetividades.

Entretanto, creio ser importante destacar que estou considerando a escola, assim como Simon (2002), como um dos locais onde há possibilidades para se constituir noções de autonomia cultural; onde há possibilidades para questionar a forma como as pessoas compreendem a si mesmas, as suas relações com os outros, com os ambientes sociais e físicos; não se reduzindo a um espaço simplesmente reprodutor da sociedade da qual faz parte. No Brasil, a escola ainda é referida como o lugar mais apropriado para formação das novas gerações, o que implica na afirmação da “legitimidade da intervenção da instituição escolar na sociedade e, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, a sua inserção e autonomia neste social” (FARIAS FILHO, 2001, p. 131). Portanto, vejo o processo educativo escolar assim como Dayrell (2001), como um processo dinâmico que trabalha, a cada instante, com a reprodução do “velho” e a possibilidade da construção do “novo”, sem que nenhum dos lados possa antecipar uma completa e definitiva vitória. Dessa forma, entendo a escola como um espaço sócio-cultural; como um espaço de apropriação/recriação da cultura, atravessado por práticas educativas que atuam na constituição de subjetividades.

Tais entendimentos moveram-me na direção de examinar como algumas iniciativas de marketing e publicidade, vistas como “novos” locais de produção, construção e divulgação do conhecimento - que circulam em práticas e abordagens de Educação Ambiental- são postas em funcionamento nas mais variadas instâncias da sociedade, inclusive na escola.

3.4.1 Publicidade e marketing ecológico/cultural: sobre os modos de falar e fazer Educação Ambiental

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.

Foucault

Gostaria de retomar algumas considerações sobre o importante papel que os meios de comunicação, principalmente através da publicidade e do marketing ecológico/cultural, têm desempenhado no processo educativo da sociedade contemporânea - no que se refere às questões ambientais - bem como, à produção de subjetividades.

De acordo com Costa (2008, p. 274), “a mídia integra dispositivos poderosos com profundas repercussões na reconfiguração de todas as instâncias e dimensões da vida nas sociedades contemporâneas”, produzindo efeitos sobre a proliferação de preferências, desejos, estilos, modos de ser e condutas dos indivíduos. Retomando Giroux (1995), a cultura da mídia, com seu poder dos meios de comunicação, com seus aparatos de representação, sua mediação do conhecimento, é central para compreender a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social que estrutura a vida cotidiana da sociedade contemporânea.

Na visão de Bauman (2001), na sociedade contemporânea - caracterizada como uma sociedade de consumo – tudo é uma questão de escolha, tudo está atrelado à atividade de “comprar”. Para o autor (op. cit.), “o código em que nossa “política de vida” está escrito deriva da pragmática do comprar” (p. 87). Nesse cenário, não se compra apenas mercadorias, mas também novos exemplos e receitas de vida; talvez, com a emergência e visibilidade das questões ambientais, nos deparamos com o desejo de novos e outros modelos de relação homem/natureza, colocados à venda. Contudo, Bauman (2001, p. 88) aponta que “os consumidores guiados pelo desejo devem ser “produzidos”, sempre novos e a alto custo”; sendo a escolha do consumidor um valor em si mesma, pois a ação de

escolher tornou-se mais importante que a coisa escolhida. Portanto, creio ser nesse jogo em que a publicidade e o marketing ecológico/cultural encontram condições de possibilidade; onde, em conexão com práticas educativas, vão articulando-se e produzindo determinado tipo de sujeito – sujeito consumidor/ecológico.

Nessa direção, busco analisar os modos de falar e fazer Educação Ambiental em duas iniciativas de publicidade e marketing ecológico/cultural: a do chocolate Arcor do Brasil e a da linha de cosméticos *Ekos* (Natura). Cabe esclarecer que na perspectiva teórica escolhida para ancorar minhas análises, busca-se não apenas examinar “como a linguagem e a representação produzem significados, mas como o conhecimento produzido por determinado discurso liga-se ao poder, regula as condutas, forma ou constrói identidades e subjetividades, e define a forma como são representadas, refletidas, praticadas e estudadas certas coisas” (HALL, 1997b, p. 29). Portanto, ao analisar tais iniciativas de publicidade e marketing ecológico/cultural, busco encontrar representações culturais que postulam certo modo de “falar e fazer” Educação Ambiental.

Em primeiro lugar, a iniciativa da Arcor do Brasil, que desde 2003, em parceria com o Projeto Tamar-ICMBio, lançou a campanha de Educação Ambiental *Amigos do Mar*, agregando valor a essa campanha e, também a sua marca, cria a linha de chocolates infantis *Tortuguita Taminha*. Com essa parceria, 2% (mensal) das vendas das *tartaruginhas de chocolate* destinam-se à manutenção da base do Projeto Tamar de Ubatuba (SP) e do Projeto Tamar Sul (SC), objetivando a conservação de espécies de tartarugas marinhas encontradas no Brasil. Para diferenciar este produto dos demais chocolates da linha Tortuguita, a embalagem vem com o nome *Tortuguita Taminha* e, também, com a logomarca do Projeto Tamar.



Figura 1 – Embalagem do chocolate *Tortuguita Taminha* (linha especial)



Figura 2 – Embalagem do chocolate Tortuguita (linha normal)

Além dos indicativos mencionados acima, as embalagens do chocolate *Tortuguita Taminha* trazem uma paisagem de fundo azul claro, com nuances que denotam ambientes marinhos, onde a imagem da *tartaruginha Taminha* - sempre alegre - vem associada a uma natureza limpa, pura, integral, com ambientes em condições perfeitas de equilíbrio, de harmonia e beleza (ideais bucólicos sobre a natureza). Segundo Kellner (2002, p. 114) “essas imagens simbólicas na publicidade tentam criar uma associação entre os produtos oferecidos e características socialmente desejáveis e significativas”. Para o autor (op. cit.), os anúncios publicitários podem ser considerados como sistemas textuais que utilizam e cruzam componentes básicos, produzindo e posicionando o produto positivamente e, além disso, como textos sociais, “respondem a desenvolvimentos-chave durante o período no qual aparecem” (ibidem). Portanto, as embalagens e os anúncios publicitários da *Tortuguita Taminha* lançam mão do “acontecimento ambiental”.

Vejo nesta iniciativa de publicidade e marketing/ecológico o que Amaral (2000, p. 156) denomina de “anúncio brilhante do ponto de vista da construção de cumplicidades, de subjetividades e do estabelecimento de empatia entre leitor/consumidor e o produto”, pois ao associar seu produto com características sociais desejáveis - neste caso, ambientes naturais em perfeito equilíbrio - oferece posições de sujeitos com as quais o consumidor possa se identificar, produzindo efeitos sobre os sujeitos – sujeito/consumidor/ecológico. Como pontua Fischer (2001, p. 78), a publicidade não brinca em serviço, “seus produtos são realizados para alguém concreto e real, para alguém com quem entram em relação de um modo muito particular, a fim de que este “complete” de alguma forma a história

narrada, a mensagem de venda”; portanto, talvez, ao consumir a tartaruguinha de chocolate, o sujeito se “perceba” em conexão com a natureza e, além disso, como agente ativo na busca pela preservação ambiental.

Dando continuidade às análises, percebe-se que as embalagens, anúncios e programas publicitários da *Tortuguinha Taminha* utilizam-se da antropomorfização, ou seja, atribuem vida e comportamentos humanos à tartaruga de chocolate. Segundo Wortmann (2007), este recurso é usual e bastante característico em histórias dedicadas às crianças; porém, como pontua a autora (op. cit.), nas análises de abordagem construcionista da representação, onde o significado é entendido como construído pelos sistemas representacionais, não há intenção de condenar e contestar tais práticas, ou ainda, reivindicar uma abordagem mais “realista”, mas sim, compreender que os significados “dependem da *relação entre* o signo e o conceito que é estabelecida por um código. O significado [...] é, então sempre relacional” (HALL, 1997, p. 27 apud WORTMANN, 2007, p. 191).

Nesse sentido, Hall compreende a representação como a produção de significados através da linguagem; portanto há diferentes modos de representar, de usar signos para se referir ao “mundo real”. Então, “o significado surge não das coisas em si – “a realidade” - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (HALL, 1997b, p. 29). Kindel (2007), por sua vez, acredita ser bastante importante destacar o recurso de antropomorfizar os personagens, pois essa tem se constituído na estratégia mais presente em diferentes artefatos culturais.

Amaral (2000), ao longo de seus estudos sobre a representação de natureza na pedagogia da publicidade, reforça o reconhecimento da publicidade como local de importante produção de signos que, muitas vezes resignificam as ações cotidianas dos sujeitos; sinalizando que, algumas temáticas são recorrentes nos processos de representação de natureza. Para a autora (op. cit.), a questão não é o quanto tais representações se aproximam ou não da realidade, mas sim, reconhecer a própria “realidade” como uma categoria que deve ser interrogada; como sendo ela própria resultado de representações, de construções discursivas em meio à disputa de poderes, interesses históricos, econômicos, científicos, sociais e políticos

específicos. Segundo O'Barr (1994 apud Amaral, 2000, p. 149) “os novos anúncios não surgem nem existem em um “vácuo discursivo”, eles reconhecem e se referem àquilo que já vem sendo produzido anteriormente a eles”. Nesse sentido, Amaral (2000) procura nos mostrar como os processos de reprodução de representações de natureza são engendrados pelos discursos publicitários que reproduzem e reafirmam relações desiguais de poder e dominação, “perpetuando os binarismos culturais consagrados na modernidade como cultura/natureza, construindo e delimitando nossas relações cotidianas com o mundo vivo a nossa volta.” (p. 148)

Portanto, ao destacar o recurso de antropomorfização da tartaruginha de chocolate *Taminha* que se apresenta caracterizada como humana: posição bípede, aparecendo com mãos e pés humanos, olhar humano (inclusive com olhos azuis) e utilizando instrumentos de mergulho (snorkel e nadadeira pé-de-pato), busco questionar o processo de representação de natureza utilizado nas embalagens, anúncios e programas publicitários deste produto.

Kellner (2002) enfatiza que as imagens são os veículos das mensagens e significados simbólicos, reforçando a ideia do desenvolvimento de competências na leitura crítica de imagens.

Portanto, o alfabetismo crítico numa cultura pós-moderna da imagem exige aprender como ler imagens criticamente e como deslindar as relações entre imagens, textos, tendências sociais e produtos numa cultura comercial. (...) a publicidade está tão preocupada em vender estilos de vida e em vender posições de sujeito desejáveis, características que são associadas com seus produtos, quanto em vender os próprios produtos – ou, ainda, que os anunciantes usam os construtos simbólicos com os quais o/a consumidor/a está convidado/a a se identificar para tentar induzi-la/lo a usar seus produtos. (ibidem, p. 121)

Creio, assim como Kellner (2002), que para adquirirmos um alfabetismo crítico em relação à mídia, faz-se necessário aprender as habilidades de desconstrução, de compreender como os textos culturais funcionam, como os textos significam e produzem significados, influenciando e moldando seus/suas leitores/as. Além disso, assim como Amaral (2000, p. 146), creio que

A desconstrução/reconstrução da nossa relação, enquanto indivíduo e coletividade, com a natureza é importante desafio, entre os vários que se colocam à humanidade, neste final de século. Este movimento implica, entre outras coisas, em poder olhar com um certo estranhamento para aquelas “representações-verdades” naturalizadas em nossa sociedade e cotidianos que continuamente limitam, organizam e disciplinam aquilo que sabemos sobre o mundo.

Portanto, ao realizar meu trabalho de pesquisa, busco experimentar esse estranhamento ao olhar certas campanhas de publicidade que, ao utilizar-se do marketing ecológico/cultural, vinculam-se a determinadas propostas de Educação Ambiental, produzindo determinadas representações de natureza, porém, cabe ressaltar que minha intenção não é discutir estas representações, mas entendê-las como imanente às práticas de Educação Ambiental que, postas em funcionamento, produzem efeitos sobre os sujeitos.

Nesse sentido, volto meu olhar para um dos anúncios da *Tortuguita Taminha Brigadeiro*, que se utiliza do seguinte texto para divulgação do produto:

A Tortuguita Taminha traz uma novidade diretamente do fundo do mar. Chegou a Tortuguita Taminha Brigadeiro. Como é gostoso comer Tortuguita com recheio de brigadeiro e saber que você ainda está ajudando o pessoal do Projeto Tamar a cuidar das tartarugas marinhas. A Tortuguita Taminha Brigadeiro contém aromatizantes naturais e sua caixinha é feita de materiais de fontes renováveis. Compre sua Tortuguita Taminha Brigadeiro e entre nessa aventura! (<http://www.tortuguita.com.br>).

Como podemos ver, o anúncio busca, em vários momentos, um retorno à natureza, ou ao que se considera “natural”. Ao mencionar o fundo do mar como “lugar” de onde a tartaruguinha traz a “novidade”, o anúncio procura ambientar o leitor/a numa representação de natureza jamais imaginada, onde o cenário do fundo do mar passa a ser ativo e participativo na produção do produto, dando legitimidade “natural” ao mesmo. Além disso, ao enfatizar comportamentos “ecologicamente corretos”, como o uso de aromatizantes naturais e a utilização de recursos renováveis (madeira de reflorestamento) na fabricação das caixinhas que acomodam os chocolates, é reforçado o discurso de compromisso com a Educação Ambiental. Com essa iniciativa, a empresa associa um discurso preservacionista ao

produto a ser consumido, pois “ao comer” a tartaruga de chocolate, o sujeito “estará” preservando as tartarugas verdadeiras; estará comprometendo-se com as questões ambientais e tornando-se um sujeito/consumidor “ecologicamente correto”.

Gostaria agora de me ater a esta iniciativa adotada pela empresa de associar o produto *Tortuguinha Taminha* a um certo “compromisso” com a Educação Ambiental, colocado em circulação através de seus anúncios publicitários, mas principalmente com o *Programa Escolar Amigos do Mar*, que também faz parte da parceria estabelecida com o Projeto Tamar. A ideia do programa vem associada, principalmente, a oferta de ferramentas metodológicas para o educador, bem como, ao suporte paradidático com propósito de capacitação educacional para multiplicação de informações e conceitos fundamentais referentes à proteção das águas, da biodiversidade e, especialmente, das tartarugas marinhas.

Uma das estratégias para realização dessa proposta foi a elaboração do Guia de Educação Ambiental: *Nossas águas sempre limpas*, que vem sugerindo/direcionando determinados conteúdos escolares para educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). O guia destina-se à rede pública e privada de todo o Brasil e, para recebê-lo, basta a escola se credenciar ao Programa, através do site <http://www.amigosdomar.com.br>

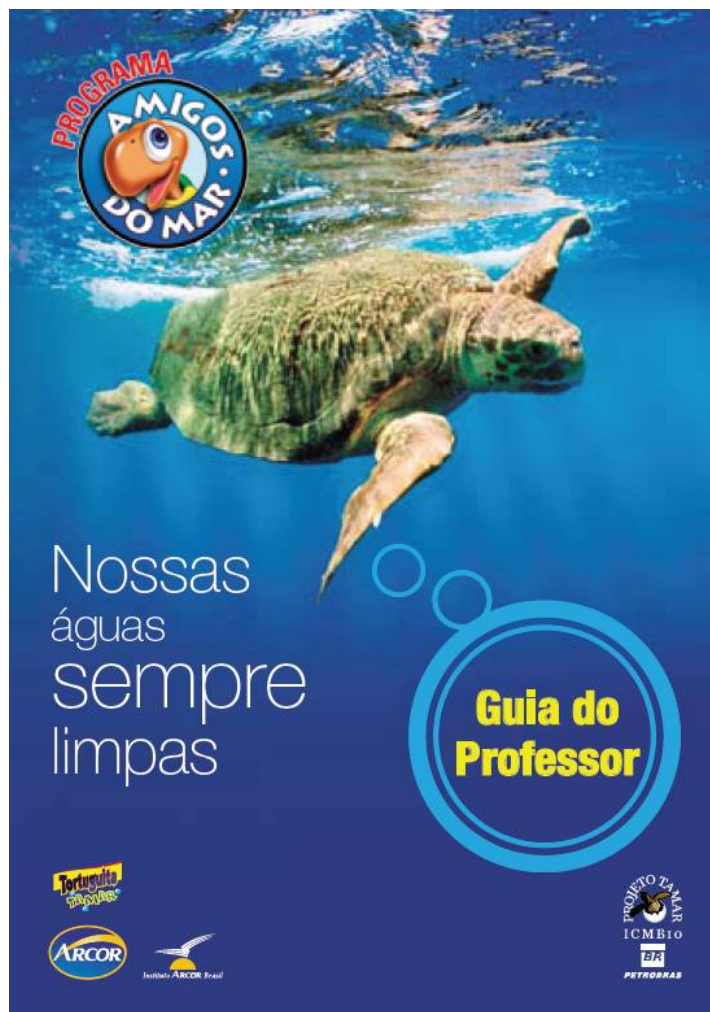


Figura 3 – Guia de Educação Ambiental

Entendo, assim como Ferreira (2007), que esses programas/projetos de ensino dirigidos a estudantes e professores podem ser vistos como instituídos em redes discursivas; onde diferentes atores sociais - professores, cientistas, autores de livros didáticos, técnicos de uma indústria – “tornam-se autorizados a dizer o que é necessário ensinar/aprender e qual é o “melhor” modo de fazer isso, ou seja, eles dão “confiabilidade/cientificidade” àquilo que dizem e mostram.” (p. 300)

Para Foucault (2008a), cada sociedade acolhe certos tipos de discursos como verdadeiros; tem seus mecanismos e instâncias que distinguem os enunciados verdadeiros dos falsos; as formas de sanções, técnicas e procedimentos valorizados para obtenção da verdade e, estabelece o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. Porém, de acordo com o autor (op. cit.), o que

interessa não é entender qual o conjunto das “coisas” verdadeiras, mas sim, entender o conjunto das regras que distinguem o verdadeiro do falso, atribuindo ao verdadeiro efeitos específicos de poder (político e econômico). Ao analisar o Guia de Educação Ambiental: *Nossas águas sempre limpas*, busco olhar para as práticas desenvolvidas no programa educativo como construções culturais processadas nos discursos que instituem certos tipos de verdades sobre as questões ambientais.

Nesse programa/projeto, encontramos definidos: os objetivos, os conteúdos e as estratégias para realização das aulas nas diferentes séries envolvidas - um receituário a ser aplicado pelo professor para qualquer tipo de público escolar, sem levar em conta as questões culturais e socioambientais dos alunos. As questões ambientais abordadas, em sua maioria, relacionam-se ao ambiente marinho, marcando fortemente uma relação negativa entre o homem e a natureza, ou seja, traz basicamente nas ações antrópicas as causas da diminuição ou extinção de algumas espécies.

Nesse sentido, o discurso conservacionista que enuncia a natureza como fonte de recursos para o homem, aparece nas práticas educativas voltadas para conservação destes recursos, através da gestão ambiental e dos códigos de comportamento. Além disso, postulam-se alguns preceitos de visão antropocêntrica na relação homem/natureza, pois encontramos vários trechos fazendo referência às águas, aos oceanos, ao planeta, aos animais e outros tantos componentes da natureza, como elementos pertencentes ao homem – *nossos (as)*. Segundo Grün (1994, p.177), numa “postura antropocêntrica, o homem é considerado o centro de tudo e todas as demais coisas no universo existem em função dele”. Para esse autor, o antropocentrismo tem extrema importância para a manutenção da crise ecológica. O que gostaria de mostrar com esta análise é que essas redes discursivas que constroem as visões e ações associadas às práticas educativas, apresentadas nesse programa/projeto, ao circular nos espaços escolares, produzem efeitos sobre os sujeitos (professores e alunos), determinando um modo de falar e fazer Educação Ambiental.

Em segundo lugar, outro exemplo deste tipo de iniciativa pode ser encontrado em algumas linhas produzidas pela *Natura*. A empresa busca através da sua linha

de cosméticos - *Ekos*, um resgate do mundo natural e cultural das florestas brasileiras:

Os produtos da linha Natura Ekos unem a tradição popular ao uso sustentável de ativos da biodiversidade brasileira, despertando a consciência de que somos parte de uma só natureza e do quanto somos responsáveis por tudo aquilo que nos cerca. A linha Natura Ekos busca preservar e difundir nosso patrimônio ambiental, cultural e social, criando riquezas para todos. Imersos nos prazeres das águas e no despertar dos toques de cada banho, os produtos Natura Ekos, com extratos vegetais, óleos essenciais, cores da terra, texturas e fragrâncias da natureza, foram especialmente concebidos para proporcionar prazer e bem-estar (<http://scf.natura.net/ekos>).

Retomando as análises de Fischer (2001), percebe-se que o texto descrito acima vem endereçado a um determinado público. Os produtos da linha Ekos são realizados para alguém concreto e real, para alguém que, mesmo sendo um sujeito/consumidor, busca um retorno ao mundo natural, procurando estabelecer outra posição de sujeito dentro do discurso do consumo – sujeito/consumidor/ecológico. Porém, como aponta Fischer (2001, p. 78),

Os modos de endereçamento constituem estratégias bastante complexas de interpelar alguém, um certo público, como se literalmente assim acenasse: “Ei, você, veja o que fiz para você, exatamente para você!”. São estratégias que não se produzem de uma hora para outra. Elas têm uma longa história de “educação” dos espectadores, de formação de um público.

As estratégias de publicidade e marketing ecológico/cultural ganham visibilidade e legitimidade com a emergência do acontecimento ambiental que, ao mesmo tempo, torna-se um espaço estruturado e estruturante de diversas práticas e políticas culturais que atravessam as mais variadas instâncias sociais. Nessa direção, os textos publicitários retomam e reafirmam valores e preceitos enunciados nos discursos socioambientais, fato que podemos perceber claramente em trechos das propagandas dos produtos da linha Ekos, bem como, em grande parte das suas imagens televisivas e publicitárias.



Figura 4 – Anúncios publicitários da linha cosmética Natura Ekos

Uma das campanhas utilizada pela empresa em 2008 traz o chavão: *A floresta está em você*. Esse enunciado aproxima o sujeito/consumidor/ecológico com o diversificado espaço natural e cultural das “florestas brasileiras”, reiterando uma “forma sustentável” de consumo, pois ao usar um dos produtos da linha Ekos o sujeito, talvez, se perceba como “integrante de uma só natureza”, além do mais, estará comprometido com a preservação e difusão do patrimônio ambiental, cultural e social; comportamento que aparece como “exigência” nos discursos da sociedade contemporânea. Portanto, nesse sentido, estratégias de publicidade e marketing podem ser vistas como estratégias de subjetivação.



Figura 5 – Imagem da campanha publicitária Natura Ekos

De certa maneira, o discurso de sustentabilidade foi amplamente capturado pela mídia e utilizado como suporte para diversas práticas educativas. Porém, creio ser importante ressaltar, assim como Weiss (2004), que a “sustentabilidade” como mais um discurso ligado à produção e, principalmente, à capitalista, vem sendo pautado em relatos das práticas de ações isoladas, tomando como definição de sociedade sustentável aquela que se desenvolve no ritmo da natureza.

Segundo o autor (op. cit.), é preciso ir além, é necessário

[...] pensar também o consumo e sua relação com a existência ou não de processos de sustentabilidade. É possível falar em sustentabilidade quando o consumo não sofre restrições de espécie alguma? (...) Além do mais, na atualidade, processos educativos viabilizam a existência de uma mentalidade consumista, tomada como natural, já que em instância alguma de nossa sociedade sofre restrições. (WEISS, 2004, p. 37)

Certamente, neste contexto, o campo ambiental inclui uma série de práticas e políticas pedagógicas que naturalizam certos modos de ver e de se comportar no mundo, colocando em ação as regras do jogo (CARVALHO, 2005). Não existe, portanto, sujeito/consumidor/ecológico fora do discurso que assim o constitui, fora desta rede discursiva que inclui a questão da utilidade e aplicabilidade dos conhecimentos do campo ambiental como enunciado dos discursos – o pedagógico,

o político, o ecológico, o publicitário, por exemplo – que, articulados vão tornando-se constituintes de certas subjetividades.

Ao compreender as estratégias de publicidade e marketing ecológico cultural como práticas sociais contemporâneas busco, nas abordagens de Foucault, argumentos para afirmar que, talvez, estejamos diante de um exemplo visível da ação pedagógica da mídia, na qual, através da produção de saberes e de formas especializadas de comunicar, constitui-se como produtora de um determinado tipo de sujeito - sujeito/consumidor/ecológico. Essa relação se estabelece principalmente quanto ao entendimento que Foucault dá ao corpo: uma “superfície de inscrição dos acontecimentos” (2008a, p. 22) - “espaço” interpelado pelas práticas sociais, que, por sua vez, engendram “domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento” (FOUCAULT, 1999, p. 8).

Nesse sentido, retorno ao enunciado proferido na campanha - *A floresta está em você* - para destacar que os anúncios publicitários, muitas vezes, estabelecem certa interpeçoalidade através da linguagem (AMARAL, 1997). Com o uso do “você”, a campanha interpela os indivíduos como sujeitos/consumidores; aliás, faz parte dessa mesma campanha a frase: “Você é responsável por suas escolhas”. Assim, o sujeito é levado a perceber-se diretamente responsabilizado pela garantia da qualidade de vida, pela manutenção do equilíbrio ecológico e das tradições culturais brasileiras, simplesmente escolhendo consumir um dos produtos Natura Ekos. Como pontua a autora (op. cit.), “nestas redes de comercialização/naturalização de significados, os anúncios publicitários são produções culturais que nos educam e que delimitam nossas experiências mais corriqueiras” (ibidem, p. 125).

Gostaria ainda, de me referir ao nome escolhido para essa linha de cosmético - *Ekos* - que do grego “oikos”, significa casa, do tupi-guarani “ekó”, significa vida e do latim “echo” corresponde a tudo que tem ressonância (logo será ouvido), pois segundo Hall (1997), as “coisas” só possuem significação capaz de classificá-las desta ou de outra forma, atribuindo-lhes sentido e distinguindo-as de outras, a partir

da linguagem. Portanto, encontro nesse jogo de linguagem no qual o produto é apresentado como algo imanente à natureza, dando-nos a impressão de um retorno do sujeito ao mundo “natural” (há muito perdido) e do compromisso assumido com a biodiversidade dos recursos naturais e culturais. Ao usarmos um produto da linha, estaremos fazendo parte da “floresta”, estaremos mergulhando na cultura desses povos e estaremos cuidando da “nossa natureza”, mais uma estratégia de publicidade que agrega valor ao produto, principalmente neste período em que “marca, imagem e ação ambiental [cultural] ganham a mídia e o público.” (FERREIRA, 2007, p. 308)

Poderíamos nos estender nas análises de várias e outras campanhas empreendidas pela empresa para divulgação dessa linha de cosméticos, porém o que interessa neste momento é marcar, que “toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (HALL, 1997a, p. 41). O que temos então, a partir do acontecimento ambiental? Um contexto histórico em que várias instâncias da sociedade contemporânea são atravessadas pelo discurso ambiental que, ao se articular com outros discursos vão produzindo arranjos de poder discursivos. E, são nesses arranjos, em que o discurso ambiental aparece atravessado pelo discurso pedagógico, sendo reforçado pelo discurso político e reiterado pelo discurso publicitário que vão se construindo práticas educativas, práticas que não se restringem à escola, mas se ampliam a outros públicos, principalmente através da mídia.

Creio ser importante lembrar que estamos em um tempo no qual o processo de conhecimento está imbricado ao processo de representação, em que o poder é visto como algo produtivo presente em todas as manifestações culturais que disputam as representações que vão nos ensinar sobre o mundo. (SILVA, 1997). Porém, segundo Hall (1997a, p. 41), “uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, nesse sentido, então, é profundamente importante *quem regula a cultura*”. Portanto, no coração do debate contemporâneo é preciso considerar como se gera o conhecimento, se estrutura a formação e as explicações sobre as questões ambientais, como seus condicionantes históricos, sociais, culturais sustentam as forma de indagar, analisar e resolver cada questão ambiental

(GUTIÉRREZ-PÉREZ, 2005). Então, devemos ficar atentos aos processos nos quais as questões ambientais são capturadas, usadas como recurso na construção de uma rede simbólica, permeada por uma série de valores e conceitos, auxiliando no consumo de diferentes representações; usadas nas inscrições cotidianas de nossa cultura, permeando os sistemas de educação, articulando-se e produzindo determinado tipo de sujeito.

Para finalizar, busco novamente nas teorizações de Yúdice (2006) a argumentação de que é possível, através de outras estratégias políticas e de uma alfabetização crítica, transcender as representações hegemônicas; cabe às instituições perceberem que as políticas culturais [neste caso incluo também as políticas ambientais] não passaram da simples abertura à participação cidadã em fóruns e convenções estruturados dentro da política de representação hegemônica do mercado. Surge a necessidade de apreendermos, na leitura das redes de comercialização de significados, o papel constitutivo de tais produções culturais, uma *pedagogia perpétua*, nas palavras de Giroux & McLaren, que nos ensina através de uma política de representação. Isso exige problematizar nossas formas de entender e atuar na realidade, nas subjetividades e nos sistemas sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos e ambientais que as sustentam.

O discurso publicitário e o marketing ecológico/cultural, como pedagogias culturais, são estratégias constitutivas de subjetividade, que nos permitem traduzir o mundo, estabelecer o que é legítimo e o que é falso, estipular o consumo daquilo que passa a ser imprescindível aos sentidos (AMARAL, 1997). Assim, cabe problematizar as intencionalidades e propósitos de certas práticas educacionais denominadas “ambientais” e, como nos diz Kellner (2002, p. 19), aprendermos a ler imagens criticamente para compreendermos “tanto a *forma* como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o *conteúdo* que elas comunicam em situações concretas”.

Parece-me que dessa forma os professores poderão, como mediadores da educação que, talvez aqui, deva ser adjetivada de ambiental, tornar visível a intencionalidade que orienta as atuações humanas (GUTIÉRREZ-PÉREZ, 2005), problematizando a finalidade social, política e econômica, quando se invoca e se

coloca em pauta, questões ambientais e culturais, para descrever, analisar, argumentar, justificar e teorizar determinadas ações, ditas ecológicas. Aliás, certamente, ao entender a escola como espaço sócio-cultural, como construção social na qual os sujeitos se encontram em relações contínuas de construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas, onde alunos e professores chegam marcados pela diversidade, “fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais.” (DAYRELL, 2001, p. 140)

Compreende-se que todas as questões discutidas anteriormente, de uma ou de outra maneira, atravessam o cotidiano escolar. Portanto, nessa direção, é que busco problematizar o discurso ambiental que circula na publicidade e no marketing ecológico /cultural e que, ao chegar à escola, produz efeitos sobre os sujeitos (professores e alunos), determinando um modo de falar e fazer Educação Ambiental.

3.5 REFERÊNCIAS

AMARAL, M. B. O que a natureza vende? Um olhar sobre as representações da natureza nos discursos publicitários. **Educação & Realidade**. v. 22, n. 2, p. 117-132. jul./dez. 1997.

_____. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: COSTA, M. V. (Org.) **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000, p. 143- 171.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BICCA, A. D. N. Publicidade, tecnologia e identidades culturais. In: WORTMANN, M. L. et all. (Org.) **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência; A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 331- 341.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

CAMARGO, T. S. **Você é o que você come? Os cuidados com a alimentação:** implicações na constituição. Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 2008.

CARVALHO, I. C. M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (orgs.). **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998, p. 113-126.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (Org.) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.51-63.

COSTA, M. V. Mídia, magistério e política cultural. In:_____. (Org.) **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000, p. 73-91.

_____. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: DURVAL, M. A. J; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (Org.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 269-294.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 136-161.

DULAC, E. B. F. Lições de beleza e feminilidade nos anúncios publicitários de cosméticos. In: WORTMANN, M. L. et all. (Org.) **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência; A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 77-92.

FABRIS, E. H. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M. V. (Org.) **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000, p. 257-286.

FARIA FILHO, L. M. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 127-135.

FERREIRA, M. Problematizando as ações educativas de uma empresa estatal. In: WORTMANN, M. L. et all. (Org.) **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência; A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 297-311.

FISCHER, R. M. B. O Estatuto Pedagógico da Mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**. v. 22, n. 2, p. 59-79. jul./dez.1997.

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação: Fuir e pensar a TV.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **Tecnologias del yo y otros textos afines.** 3. ed. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A., 1996.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** 2. ed. Tradução por Roberto Cabral de Melo e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

_____. **História da Sexualidade 2; o uso dos prazeres.** 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** 8. ed. Tradução por Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: _____. **Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 335-351.

_____. **Microfísica do Poder.** 25. ed. Tradução por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008a.

_____. **Segurança, Território, População:** Curso dado no Collège de France (1978 - 1979). Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Nascimento da Biopolítica:** Curso dado no Collège de France (1978 - 1979). Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: TOMAZ, T. S. (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a, p. 85-103.

_____. Memórias e Pedagogias no Maravilhoso Mundo da Disney. In: TOMAZ, T. S. (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b, p. 132-158.

GUIMAR ÑES, L. B. Pesquisas em educação ambiental: olhares atentos à cultura. In: WORTMANN, M.L. et all. (Org.) **Ensaaios em estudos culturais, educação e ciência; A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia:** instâncias e práticas contemporâneas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 237-246.

GRÜN, M. Uma discussão sobre valores éticos em Educação Ambiental. **Educação & Realidade, Ética e Educação Ambiental.** Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.19, n.2, jul./dez. 1994. p.171-196.

GUTIÉRREZ-PÉREZ, J. Por uma formação dos profissionais ambientalistas baseada em competências de ação. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (Org.) **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.177-211.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. v. 22, n.2, p. 15-46. jul./dez. 1997a.

_____. Introduction. In: _____. (org.) **Representation, cultural representations and signifying practices**. London: Oaks: New Delhi: Sage, 1997b. p. 1-11.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T.T da. (org. e trad.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 9-131.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna In: Silva, T. T. (org. e trad.) **Alienígenas na sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 132-158.

KINDEL, E. A. I. A natureza no desenho animado ensinando sobre o homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais... In: WORTMANN, M.L. et all. (Org.) **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência; A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 223-235.

MADUREIRA, A. F. A. ; BRANCO, A. M. U. A. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; JUNIOR, A. L. C (org.) **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 90-109.

MARCELLO, F. A. O conceito de *dispositivo* em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos- maternos. **Educação & Realidade**. v. 29, n.1, p. 199-213. jan./jun. 2004.

NATURA bem estar bem. Disponível em: <<http://scf.natura.net./ekos>> Acesso em: 26/08/2009

NELSON,C.; TREICHLER,P. A.; GROSSBERG,L. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, T. T. (org. e trad.) **Alienígenas na sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-38.

PARAÍSO, M. A. A Produção do Currículo na Televisão: que discurso é esse?. **Educação & Realidade**. v. 26, n. 1, p. 141-160. jan./jun. 2001.

SACRISTÁN,J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania**. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço: Técnicas e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, T. T. **A poética e a política do currículo como representação**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, dez. 1997, digitado. 38p.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: TOMAZ, T. S. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 61-84 .

SOUZA, N. G. S. **Que corpo é esse? Corpo na família, mídia, escola, saúde**. Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado. 2001.

TORTUGUITA. Disponível em: <<http://www.tortuguita.com.br/>> Acesso em: 11/08/2009

TRAVASSOS, E.G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

WEISS, J. Razão, consumo e sustentabilidade: o que a educação tem com isso? In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. (org.) **Educação Ambiental e Compromisso Social**: Pensamentos e Ações. Erechim: EdiFAPES, 2004.

WORTMANN, M. L. C. A natureza e a literatura infanto-juvenil. In: ____ et. al. **Ensaio em Estudos Culturais Educação e Ciência; a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia**: instâncias e práticas contemporâneas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 187-204.

YÚDICE, G. **A Conveniência da Cultura**: usos da cultura na era global. Tradução por Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

4 TECENDO POSSIBILIDADES... COMBINANDO FERRAMENTAS

Não sou como nenhum dos que vi, atrevo-me a acreditar que não sou como nenhum dos que existem. Formo um empreendimento que nunca teve exemplo, e cuja execução não terá nenhum imitador.

Rousseau, *As confissões*

RESUMO

Neste texto articulo as minhas experiências como professora/bióloga com alguns enfrentamentos, aprendizados e caminhos percorridos ao me inserir em um contexto de pesquisa, como aluna de mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciência – Química da Vida e Saúde, na UFRGS. O objetivo deste trabalho é narrar alguns dos movimentos que fui realizando durante meu processo de imersão na pesquisa, bem como meus entendimentos sobre determinadas práticas de pesquisa que serviram como pontos de partida e que deram condições de para ir tecendo, combinando e criando outros arranjos, que se configuraram nesta dissertação.

Palavras-chave: Pesquisa, metodologia, narrativa

ABSTRACT

Weaving possibilities, matching tools. This text tries to bring the articulation between my experiences as a teacher and a biologist with some things that I had to face , some activities and projects involving teaching / learning process including

myself in a context of research as a master's degree student in the Post graduate program of Science Education : Life Chemistry and Health, at UFRGS. The object of this work is to tell some things , experiences, activities that happened during this immersion process in my research, as well as my understandings about certain practices of research that served as starting point and gave possibilities and conditions to start weaving ,matching and making new arrangements , that configured themselves in this dissertation.

Key words: Research, methodology, narrative

4.1 TECENDO CAMINHOS...

Na tecitura das redes de significação que foram e ainda vão me constituindo em uma “professora/bióloga/pesquisadora”, a dinâmica das relações com os “outros” e comigo mesma, produzem efeitos singulares; efeitos que se criam no arranjo de combinações, de possibilidades, onde ideias se comportam como peças de patchwork⁵⁵ e, portanto, é neste emaranhado de possibilidades que foi se configurando o caminho a seguir. Entendo que minha pesquisa foi sendo aberta na medida em que eu caminhava por entre labirintos⁵⁶; labirintos onde me deparei com práticas de pesquisa que me serviram como pontos de partida para tecer e combinar possibilidades, a fim de alcançar meu objetivo: examinar a rede de enunciados sobre Educação Ambiental posta em funcionamento nas práticas escolares cotidianas e seus possíveis efeitos no modo de pensar a agir dos sujeitos/alunos naquele espaço.

Com meu problema de pesquisa delineado – investigar que práticas discursivas são postas em funcionamento no cotidiano de uma escola e como se

⁵⁵ Utilizo-me da palavra *patchwork*, que significa literalmente “trabalho com retalhos”, para representar a ideia de construção de determinadas formas, estruturas, pensamentos, a partir da junção de peças que vão se encaixando, se acomodando e produzindo efeitos singulares.

⁵⁶ Para Corazza (2002, p. 108) o labirinto “representa uma significativa metáfora arquitetônica, que possibilita visualizar o território resultante da pororoca entre a prática da pesquisa educacional crítica e as teorizações pós”.

articulam, produzindo um determinado tipo de Educação Ambiental com a finalidade de constituir determinadas subjetividades -, emergem novas dúvidas. Por onde começar? Qual instituição escolher para observar? Como realizar minha imersão neste ambiente? Como olhar as práticas escolares de Educação Ambiental?

Diante de tantas dúvidas, meu primeiro passo foi entrar em contato com diversas investigações e ensaios realizados no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Culturais em Ciências: Santos, 1997; Amaral, 1997, 2000; Souza, 2001; Bujes, 2001; Xavier, 2003; Arnt, 2005; Sampaio, 2005; Susin, 2006; Wortmann, 2007; Guimarães, 2007; Camargo, 2008; Costa, 2008. Essa escolha se deve ao fato de eu ter optado pela perspectiva de análise destes campos que “partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder” (BENNETT, 1992 *apud* NELSON; TREISCHLER; GROSSBERG 2002, p.11). Aliás, de acordo com Machado (2008, p. XXI), Foucault – autor de grande parte dos aportes teóricos com os quais busquei estabelecer diálogos - nos mostra, em suas investigações genealógicas, que o saber está essencialmente ligado à questão do poder:

O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber.

Das leituras realizadas, a dissertação de Ana de Medeiros Arnt (2005) serviu-me de principal aporte para delinear minha pesquisa no interior de uma cultura escolar. Em seu trabalho, Arnt também realizou investigações no interior de uma instituição escolar, buscando “conhecer e problematizar o corpo nas práticas escolares, ou melhor, como a escola lida com os corpos nas suas práticas cotidianas e naquelas relacionadas ao campo da Biologia, assim como alguns efeitos no corpo dos estudantes” (ARNT, 2005, p.7). Identifiquei em sua dissertação algumas estratégias metodológicas que me auxiliaram no caminho a ser percorrido.

Meu segundo passo foi embrenhar-me em leituras relacionadas à prática da pesquisa qualitativa, pois a escolha por uma abordagem metodológica⁵⁷ qualitativa de investigação vem atrelada aos aportes que nela encontro para realização da minha pesquisa sobre Educação Ambiental, no interior de uma determinada cultura escolar. Além disso, em suas reflexões acerca da pesquisa em Educação Ambiental, Minayo (2002, cit. por Tozoni-Reis, 2005, p. 270) argumenta que

[...] a pesquisa em educação ambiental é essencialmente qualitativa. Essencialmente porque é parte da essência da educação a necessidade de explorar, nos espaços ocultos das ações educativas cotidianas, uma realidade diversa, dinâmica, complexa e específica. Para ser compreendida, da forma mais abrangente possível, essa realidade não pode ser somente quantificável, é preciso buscar nesta atividade educativa significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Para Oliveira (2008), a abordagem qualitativa apresenta a especificidade de analisar de forma sistêmica o problema ou objeto de estudo, buscando “explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo” (p.58). Além disso, assim como a autora (op. cit.), entendo que:

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica (...). Esse tipo de postura se fundamenta no novo paradigma da ciência contemporânea, oposto ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas. (ibidem, p. 60).

Ao compreender a escola como espaço sócio-cultural, no qual professores e alunos são apreendidos como “sujeitos de experiência sociais que vão produzindo e elaborando uma cultura própria” (DAYRELL, 2001, p.159), em seu dinamismo

⁵⁷ De acordo com Oliveira (2008, p.43) “a metodologia de pesquisa compreende a utilização de método(s) e que pressupõe o estabelecimento de procedimentos didáticos metodológicos e técnicos”.

cotidiano e, compreendendo o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, fui delineando minha pesquisa com aportes nos estudos de cunho etnográfico. Cabe ressaltar, no entanto, que em regra geral, “a pesquisa etnográfica é mais utilizada por antropólogos, dada a especificidade no que diz respeito a compreender o homem e seu contexto sociocultural.” (OLIVEIRA, 2008, p.73)

Segundo Achutti e Hassen (2004, p.287):

A etnografia é um método de pesquisa, razão de ser da antropologia e que implica a imersão do pesquisador no cotidiano do outro na busca daquilo que é singular do ponto de vista cultural, aquilo que organiza e dá sentido à vida de um determinado grupo social.

Porém, ao buscar aportes etnográficos, não estou me colocando como antropóloga, mas sim, utilizando-me de ferramentas etnográficas, o que vem sendo incorporado por outras áreas disciplinares, tais como os estudos em comunicação, a pesquisa em educação e os Estudos Culturais. De acordo com os aportes da etnografia, a pesquisa exige “uma efetiva participação do pesquisador no processo em termos de observação e interação com os atores sociais” (OLIVEIRA, 2008, p.74). Posso dizer que a minha pesquisa, numa aproximação com ferramentas da antropologia, exigiu minha imersão numa determinada cultura escolar. Contudo, não realizei um estudo etnográfico propriamente dito, pois para isso seria necessária uma imersão maior nesta cultura.

O que fiz foi observar/participar de práticas escolares, “ditas” de Educação Ambiental, numa situação particular, por ser numa escola, durante um semestre, assim, a pesquisa configurou-se como um *estudo de caso*. Aliás, na investigação educacional as instituições escolares, alunos e professores têm se tornado unidades promotoras de estudos de caso. (SARMENTO, 2003)

O estudo de caso é um método eclético que permite investigar através das mais variadas técnicas e métodos facilitando a compreensão do tema a ser estudado (MAREN, 1995, *apud* OLIVEIRA, 2008), o que remete à ideia de uma

*bricolage*⁵⁸. Nesse sentido, o pesquisador, talvez, possa ser visto como um *bricoleur* (DENZIN; LINCOLN, 2006). Cabe ainda ressaltar que os Estudos Culturais não possuem uma metodologia distinta, que possa ser reivindicada como sua, mas sim, fornecem uma metodologia ambígua, que “pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*.” (NELSON *et al*, 2002, p.9)

4.2 ESCOLHENDO POSSIBILIDADES

Era necessário escolher em qual instituição escolar a pesquisa seria realizada... Então, começou uma nova etapa; uma etapa de seleção, orientada por critérios que fui estabelecendo ao longo das reflexões e discussões empreendidas no grupo de estudos⁵⁹. A ideia era realizar a pesquisa no *meu lugar*⁶⁰, portanto, deveria escolher uma escola da rede Municipal de Educação de Lajeado/RS⁶¹, que abordasse a temática da Educação Ambiental. Início minha busca por tal instituição junto à Secretaria de Educação do município.

Acabei optando por uma escola de Ensino Fundamental, localizada num dos bairros periféricos do município. A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde), sendo que a sua estrutura está organizada por ciclos de formação - motivo que me levou a escolher esta instituição, pois tal realidade me era totalmente nova e

⁵⁸ *Bricolage* é uma palavra de origem francesa utilizada para denominar um conjunto de trabalhos manuais realizados por um *bricoleur* que é “alguém que utiliza suas próprias mãos em seu trabalho e emprega meios tortuosos se comparados aos do artesão (...) o *bricouler* é prático e conclui seu trabalho” (WEINSTEIN e WEINSTEIN, 1995, p. 161 *apud* DENZIN; LINCOLN 2006, p. 38).

⁵⁹ No grupo de estudos composto por alunas do mestrado e doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, coordenado pela professora doutora Nádia Geisa Silveira de Souza, em 2008, fui delimitando minhas escolhas, optando por realizar a pesquisa numa escola da rede pública de educação. Como critérios para essa escolha, cito a neutralidade nas observações, pois este espaço me era estranho, além de encontrar na escola pública o alvo para as estratégias e diretrizes de Educação Ambiental propostas nos PCNs.

⁶⁰ Seguindo Wellmer (1996), por *meu lugar* compreendo: não uma comunidade territorialmente delimitada, mas sim, um local “cambiante no espaço e no tempo de uma trama variável de associações e lealdades voluntárias, que não são condicionadas territorialmente, mas tematicamente, profissionalmente e pessoalmente” (p.91).

⁶¹ Escolhi desenvolver minha pesquisa no município de Lajeado/RS, pois é nele que nasci e resido até hoje e, entendo que, como educadora/pesquisadora/cidadã, tenho responsabilidade com este “lugar”.

desafiadora, já que minha experiência docente se dá em escolas seriadas da rede privada de educação desse município.

Feita a escolha, realizei meu primeiro contato com a escola através de uma visita informal, acompanhada por uma professora da instituição e, aproveitando o momento, conversei com a direção e a coordenação pedagógica sobre a possibilidade de usar a escola como território para a realização da minha pesquisa. Houve interesse por parte da instituição, assim, agendamos uma reunião para discutirmos o assunto.

No segundo encontro, agora com caráter mais formal, conversei com a direção e a coordenação pedagógica da escola. Apresentei meu Projeto de Pesquisa com minhas intenções de investigação e de posterior “retorno” daquilo que produziria durante a realização da mesma, bem como os Termos de Consentimentos⁶² para sua realização neste local. A diretora e a coordenadora demonstraram interesse pela temática da investigação e pela forma de “retorno” da pesquisa, pois este se dará em momentos de reuniões pedagógicas, quando discutiremos os “achados da pesquisa”, a fim de impulsionar outras possibilidades para as práticas de Educação Ambiental no cotidiano daquela escola.

Meu intento de trazer à pauta das discussões pedagógicas os “achados da pesquisa” vem ancorado no compromisso ético que, como pesquisadora, devo estabelecer com os atores sociais do contexto investigado, nesse caso, especificamente com os professores, coordenadores e a direção da escola que me abriu as portas. Tal iniciativa possibilita uma relação mais colaborativa na investigação, trazendo “a voz” desses atores sociais para dentro do trabalho de pesquisa, ampliando o espaço do diálogo de saberes (SARMENTO, 2003).

Embora a relação investigador/investigado seja atravessada por relações de poder⁶³, pois o direito de investigar é imanente à figura do especialista (SARMENTO,

⁶² Os Termos de Consentimentos para pesquisa na escola, com alunos e professores, encontram-se em anexo, no final deste trabalho.

⁶³ O poder pode ser compreendido como algo que se exerce, que se efetua e que funciona como uma maquinaria que se dissolve por toda a estrutura social. Nesse sentido, o poder não pode ser

2003), cabe ressaltar que a minha intenção não é mostrar “o certo ou o errado”, mas sim, discutir e problematizar com o grupo de professores e coordenadores as observações e análises que realizei sobre as práticas discursivas, em relação à Educação Ambiental, que são postas em funcionamento no cotidiano dessa escola.

Além disso, acredita-se que as pesquisas realizadas no campo dos Estudos Culturais e o trabalho do intelectual possam fazer uma diferença, mesmo que suas intervenções não sejam garantidas, não durem para sempre (NELSON *et al*, 2002). Essa diferença “é necessariamente relevante apenas para circunstâncias particulares” (ibidem, p.17); dessa forma, entendo que é na relação espaço/tempo em que ocorre a pesquisa que tal diferença encontra condições de possibilidade. Portanto, os saberes produzidos durante a pesquisa retornarão à escola como conhecimentos válidos para discussão, aprimoramentos ou objetos de novos estudos em sala de aula.

Na continuidade do contato com a escola, solicitei uma cópia do Projeto Político Pedagógico da mesma, para me inteirar dos procedimentos didático/pedagógicos e, também, realizar uma breve análise das proposições e enunciados presentes no documento, com a finalidade de orientar práticas relacionadas à Educação Ambiental.

Como a escola funciona em dois turnos, escolhi o turno da tarde para a pesquisa. Porém, faltava definir naquele universo o tamanho da minha amostra, ou melhor, faltava escolher qual/quais turma(s) seria(m) meu(s) objeto(s) de pesquisa. Então, começou minha incursão na escola. Num primeiro momento, participei de uma reunião pedagógica, quando apresentei meu projeto de pesquisa e como pretendia desenvolvê-lo. Naquele momento, percebi interesse por parte dos professores, porém duas professoras mencionaram diretamente a sua vontade de participar do projeto de pesquisa. Tais professoras trabalhavam com as turmas do terceiro ciclo da escola, nas disciplinas de Ciências e Geografia, o que me levou a examinar as práticas pedagógicas de Educação Ambiental direcionadas aos alunos do terceiro ciclo.

Nessa escola, os alunos são organizados em três ciclos de formação - compostos de três etapas, divididas em ano ciclo. Cada ciclo representa uma fase de vida do aluno, na qual ele apresenta características distintas de construção de conhecimento e de comportamento. O primeiro ciclo compreende a fase da infância, reunindo crianças de 5 anos e 7 meses a 9 anos, aproximadamente. O segundo ciclo compreende a fase da pré-adolescência, reunindo alunos de 9 a 12 anos aproximadamente. Já o terceiro ciclo compreende a fase da adolescência, com idades que variam de 12 a 15 anos. Os professores de cada ciclo realizam planejamentos coletivos, buscando atender à proposta do Projeto Político Pedagógico (2004, p.22) que intenciona

[...] desvincular-se do conteúdo, ou seja, que o dia a dia dentro de sala de aula não seja regido por eles, mas verdadeiramente pelos interesses do aluno, pautado na sua experiência de vida. No início do ano (mas não necessariamente nesta época), é realizada uma pesquisa sócio-antropológica, na qual os professores visitam a casa dos pais, conversam com eles sobre assuntos variados: a escola, a comunidade, a educação dos filhos. Das falas destes pais, surge o Complexo Temático. O Complexo é uma rede de temas, organizado pelos professores a partir destas observações e dos próprios anseios do grupo, visando transformação da realidade apresentada, ou sua qualificação. O eixo do Complexo pode ser uma fala destes pais, com a qual os professores discordem, ou mesmo um tema mais amplo que deriva desta fala. Esta é a base para o trabalho que será feito durante o ano, ou durante o tempo que a escola julgar necessário, sendo operacionalizado através de projetos. Desta forma, procura-se estruturar projetos que busquem uma transformação da comunidade em que a escola está inserida, trabalhando sim com conteúdos, mas como um meio de atingir objetivos maiores. A realidade do aluno é o ponto de partida, as diferenças individuais de cada um, seu tempo de vida, seu "ritmo" de aprendizagem são o centro, pois cada aluno é percebido como um valor, uma pessoa, com história de vida, com sentimentos, tendo por fim a aprendizagem, o crescimento pessoal, a transformação social.

Meu intento, neste momento, não é analisar os discursos e enunciados presentes no interior do Projeto Político Pedagógico da escola, porém, gostaria de ressaltar que as "linhas" aqui descritas, talvez, possibilitem outro olhar sobre as questões curriculares, já que "vivemos em uma sociedade na qual muitas pessoas não são capazes de imaginar outras possibilidades de seleção e de organização dos conteúdos escolares diferentes dos modelos tradicionais que experimentaram pessoalmente." (SANTOMÉ, 1998, p.96)

4.3 COMBINANDO FERRAMENTAS...

O processo de “coleta de dados” para a pesquisa se deu através da observação participante artificial - pois me integrei ao grupo com o objetivo de fazer pesquisa (OLIVEIRA, 2008) -, nas turmas do terceiro ciclo, no turno da tarde, durante algumas aulas de Ciências e de Geografia. Combinei com as professoras que minhas observações se dariam em aulas que elas considerassem voltadas à prática de Educação Ambiental. Enquanto pesquisadora, realizei movimentos entre as diferentes fases da observação participante. Inicialmente minhas observações foram *descritivas*, servindo-me como uma orientação para formular linhas de visão mais concretas sobre as práticas de Educação Ambiental encontradas no espaço escolar. A *observação focal*, neste caso as aulas que observei, permitiu-me restringir progressivamente as questões mais essenciais para a pesquisa e, finalmente, a *observação seletiva* levando-me a seleção dos dados que foram analisados – as cenas pedagógicas.

Ao selecionar algumas aulas, destacando-as como atravessadas por práticas de Educação Ambiental, o professor assume o papel de sujeito-intérprete⁶⁴, atribuindo marcas e desejos na ação educativa, instituindo modos de compreender e de fazer Educação Ambiental. Portanto, esta seleção “cenas pedagógicas” acaba trazendo elementos para discutir e questionar determinados conceitos sobre Educação Ambiental que circulam no contexto escolar.

Como na observação participante - que se realiza através do contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo, a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais (Duvergeur, 1975; Mucchielli, 1996; Cruz Neto, 1996 *apud* Oliveira, 2008) -, o/a pesquisador/a deve interagir com o contexto pesquisado, fui a campo com o intuito de acompanhar as aulas.

Ao pensar a pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) apontam que

⁶⁴ Segundo Carvalho (2008), o sujeito intérprete compreende o mundo como um texto, produzindo sentidos a partir de seu horizonte histórico.

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (p.17).

Em nota de roda-pé, os autores (op. cit.), esclarecem que “é evidente que todos os cenários são naturais – ou seja, locais onde se desenrolam as experiências do cotidiano” (p.38). Além disso, pontuam que na pesquisa qualitativa o/a pesquisador/a deve lançar mão de uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, objetivando compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Gostaria de marcar o quanto este “cenário natural”, pois o cotidiano escolar não me é estranho, provocou-me certo mal-estar, pois naquele momento eu ocupava uma posição de sujeito⁶⁵ diferente daquela com a qual estou “acostumada” – não era aluna, nem professora -, estava desempenhando um papel diferente, o de pesquisadora. Portanto, tornou-se necessário aprender a “olhar” este cenário, que se apresentava como muito mais inquietante e desafiador, ao passo que se estabeleciam momentos de conflito entre meu olhar de educadora ambiental e meu olhar de pesquisadora. Contudo, lá estava eu, munida de caderno, lápis, gravador e máquina fotográfica, imersa no cotidiano escolar de um grupo específico de alunos e professores, dando início ao trabalho de campo.

Para Santos (1997, p.83), ao utilizarmos os princípios da observação participante, devemos compreender “que tal imersão não se dá de forma igualitária, não passando de um truque (um engano) fazer que o/a observado/a pense que partilhamos daquela cultura na mesma posição que ele/a”. Nesse sentido, o/a pesquisador/a não faz nada mais do que fingir participar. (TYLER, 1992 *apud* SANTOS, 1997)

Durante minha estada junto ao grupo, registrei através de anotações, fotos e gravações os movimentos que acompanhei, vi e ouvi. Minhas anotações foram se constituindo num “diário de campo”, o que segundo Santos (1998, p.20):

⁶⁵ Para Foucault (2004), o sujeito não é uma substância, mas sim uma forma que nem sempre é idêntica a si mesma, sendo que “em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes.” (p.275)

[...] é o “papel” onde se registra o que se passa, consigo ou com os outros, é um misto de acontecimento e reflexão. Enquanto instrumento de análise etnográfica, ele guarda algumas destas características, ao mesmo tempo que as amplia, permitindo que, a partir de seus registros, se vá, nessas sucessivas aproximações, desenhando espaços, compondo arranjos, entretecendo os diferentes discursos que estão em operação na constituição das representações que se apresentam para nos compor.

O que compunha esse diário de campo? Ele é constituído pelos registros do “observador/a”, registros de momentos atravessados por diferentes sentimentos e interpretações⁶⁶, sempre atrelados ao pesquisador/a, portanto, o diário de campo traz uma “seleção” de informações e descrições realizadas a partir do olhar do/a pesquisador/a. Nesse sentido, Caldeira (1988) alerta sobre o papel do autor no texto etnográfico, o qual corre o risco de reduzir tudo a sua própria voz. A autora (op. cit.) recomenda que esses possam “representar muitas vozes, reproduzir no texto uma plurivocalidade (...) dando espaço aos outros” (p.141). Entretanto, cabe ressaltar que mesmo buscando, através das entrevistas e gravações a presença de “outras” vozes no texto, esse continuará sendo “meu texto”; pois ao narrar, vou construindo a história dos sujeitos e dos lugares, vou produzindo o trabalho a partir do “meu olhar”, que vai cortando e recortando as falas que nele se apresentam, assim como descreve Santos (1998, p.37):

[...] aquilo que se marcou, que virou texto cunhado no papel nada mais é do que a minha narrativa; é a história que estou contando, daquilo que eu, com meus olhos de aprendiz- pesquisador, passei a olhar como importante e que constitui como relevante para o trabalho.

Autores como Bauer; Gaskell; Allum (2008, p.18) mencionam que as “observações com diferentes graus de imparcialidade são a problemática da pesquisa social”, portanto:

⁶⁶ De acordo com Foucault (2000, p. 45), uma das consequências da hermenêutica, desde o século XIX, “é que a interpretação será sempre, interpretação através de “quem?”; não se interpreta o que há no significado, mas, no fundo, quem colocou a interpretação. O princípio da interpretação nada mais é do que o intérprete”.

Uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metódico se origina como necessidade metodológica. A investigação da ação empírica exige a) a observação sistemática dos acontecimentos das (auto)observações dos atores e dos espectadores exige b) técnica da entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exige c) uma análise sistemática. (ibidem, p.18-19).

Entendendo que nesse tipo de pesquisa o interesse está na “maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER *et al*, 2008, p.21), o meu propósito com a entrevista - do tipo não-estruturada -, foi aprofundar a compreensão do fenômeno social investigado, não cabendo, portanto, a utilização de um cálculo matemático para estabelecer o número de entrevistas a se realizar. Optei pela entrevista não-estruturada, com questões abertas, pois sabia que outras questões surgiriam no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, fui “seguindo” os informantes (professores e alunos), fazendo perguntas ocasionais para ajustar o foco e clarificar aspectos importantes para mesma.

Conforme Zago (2003), nesse tipo de pesquisa em que a amostra não é representativa (em termos estatísticos), o que interessa ao pesquisador/a é a riqueza do material construído, portanto, minhas entrevistas não foram numerosas. Considerando, também, que numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser definido. *A priori*, a definição do número de entrevistados depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência das informações obtidas e, enquanto forem surgindo “dados originais” ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação, as entrevistas precisam continuar sendo feitas. (DUARTE, 2002)

Então, nos primeiros contatos com os alunos das turmas do terceiro ciclo, comentei sobre minhas estratégias para coleta de dados, explicando como se dariam as entrevistas, os registros fotográficos e as gravações durante minha estada junto ao grupo. Nesse momento, esclareci que a participação na etapa das entrevistas era uma decisão pessoal, portanto caberia a eles decidirem se

participariam ou não desse processo, entretanto, suas participações estariam atreladas ao preenchimento do Termo de Consentimento, pelos responsáveis.

Considerando o volume de trabalho demandado na transcrição e análise do material recolhido nas entrevistas, a literatura de referência indica que o número de entrevistas individuais para cada pesquisador/a deve oscilar de 15 a 25, a depender do nível de aprofundamento da análise almejada e de outras decisões metodológicas do pesquisador/a (FRASER; GONDIM, 2004). Assim, entrevistei seis alunos de cada turma do terceiro ciclo, totalizando dezoito alunos. Também participaram das entrevistas as professoras cujas aulas eu acompanhei.

A escolha dos alunos/as que seriam entrevistados/as ocorreu durante o processo da pesquisa, levando em consideração que um dos critérios mais importantes na seleção dos entrevistados, em uma pesquisa qualitativa, é a possibilidade de explorar e compreender o maior número possível de pontos de vista diferentes que se encontram demarcados em um contexto (FRASER; GONDIM, 2004). Portanto, não há como determinar de antemão “quem” irá compor o quadro dos entrevistados. Além disso, minha intenção ao entrevistar alguns/algumas alunos/as e os professores em questão, não foi a de encontrar uma “verdade” a ser desvelada, mas sim lidar com uma diversidade de significados a respeito das práticas de Educação Ambiental e os efeitos na constituição de subjetividades.

De mão das informações recolhidas a partir da observação participante nas turmas do terceiro ciclo da escola, assim como das entrevistas com as professoras e alunos/as, da análise documental dos PCNs e do Projeto Político Pedagógico da Escola, utilizei-me do método da triangulação dos dados. O ato metodológico da triangulação é considerado como o meio mais poderoso de realização da “confirmação” da informação (NISBET; WATT, 1984, p. 74), e se torna especialmente importante no estudo de caso etnográfico (COHEN; MANION, 1990, p. 341; COLAS BRAVO, 1992, p. 14), dado que somente assim se impede que a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento, ou ainda de um documento, possa sobrepor-se à realidade em todo o seu conjunto e complexidade. Desse modo, a triangulação da informação permite explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais

seguramente o que converge – permitindo que a pesquisa obedeça, ao mesmo tempo, aos critérios de abrangência dos processos de coleta de dados e de confirmação da informação. (SARMENTO, 2003)

A escolha do material que será discutido neste trabalho está atrelada as possibilidades de análises que tais “cenas pedagógicas” foram desenhando - uma saída de campo para observação do relevo e discussão sobre a ocupação humana dos espaços, uma entrevista com a professora de Ciências sobre uma atividade realizada com esses alunos em relação ao uso adequado das lixeiras do bairro e uma dinâmica interdisciplinar abordando questões de gênero.

Gostaria de ressaltar que, entendo as estratégias de pesquisa e as produções decorrentes da mesma, como possibilidades para discussões e reflexões a respeito dos dados apresentados e como oportunidade para professores e alunos pensarem sobre as práticas de Educação Ambiental realizadas no cotidiano da escola. Além disso, como pontua Arnt (2005, p. 29):

[...] penso as estratégias de pesquisa, realizadas por mim, como uma extração de saberes, uma construção de verdades dos indivíduos e dos grupos aos quais eles pertencem. Esses saberes e verdades podem ser usados para elaborar diferentes práticas [de Educação Ambiental].

4.4 REFERÊNCIAS

ACHUTTI, L. E. R; HASSEN, M. N. A. Caderno de campo digital –antropologia em novas mídias. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n.21, p.273-289, jan/jun. 2004.

AMARAL, M. B. O que a natureza vende? Um olhar sobre as representações da natureza nos discursos publicitários. **Educação & Realidade**. v. 22, n. 2, p. 117-132. jul./dez. 1997.

_____. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: COSTA, M. V. (Org.) **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000, p. 143- 171.

ARNT, A. M. **De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, anfioxos, mórulas e trissomias: falando do corpo nas práticas escolares.** Porto Alegre: PPGEdU/FACED/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 2005.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-36.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias.** Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS. Tese de doutorado. 2001.

CALDEIRA, T.P.R. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia.

Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, v.21. p.133-157, 1988.

CAMARGO, T. S. **Você é o que você come? Os cuidados com a alimentação: implicações na constituição.** Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 2008.

COHEN, L.; MANION, L. **Métodos de investigación educativa.** Madrid: La Muralla, 1990.

COLAS BRAVO, M.P. El análisis de datos en la metodología cualitativa. **Revista de Ciências de la Educación,** 155, p.521-39, 1992.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 105 – 131.

COSTA, M. V. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: DURVAL, M. A. J; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (Org.) **Cartografias de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 269-294.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 136-161.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artemed, 2006. (p.15-41).

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa,** n. 115, p. 139-154, 2002.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GUIDO A. LERMEN. Coordenação Pedagógica. **Projeto Político Pedagógico: Ciclos de Formação -amar é deixar de comparar.** Lajeado, 2004. Texto digitado.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 14 (28), p. 139-152, 2004.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ética, sexualidade, política. Ditos & Escritos V.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.

GUIMARÃES, L. B. Pesquisas em educação ambiental: olhares atentos à cultura. In: WORTMANN, M.L. et all. (Org.) **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência; A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 237-246.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 25. ed. Tradução por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

NISBET, J.; WATT, J. Case study. In: BELL, J. et al. (Org.) **Conducting small-scale investigation in educational management.** Londres: Harper & Row/ Open University Press, 1984, p.72-92.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, T. T. (org. e trad.) **Alienígenas na sala de aula.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-38.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAMPAIO, S. M. V. **Notas sobre a “fabricação” de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras.** Porto Alegre: PPGEdu/FACED/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado.** Tradução por Cláudia Schwilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, L. H. S. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade.** v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. p. 15-46.

_____. **Um olhar caleidoscópico para as representações culturais de corpo.** Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 1998.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-79.

SOUZA, N. G. S. **Que corpo é esse?** Corpo na família, mídia, escola, saúde. Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado. 2001.

SUSIN, L. **Tempos e Espaços Vividos: a produtividade das configurações espaço-temporais a partir do cotidiano de um laboratório de pesquisa.** Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado. 2006.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação: Compartilhando saberes; Pesquisa e Ação educativa ambiental. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (org). **Encontros e caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 267-276.

WELLMER, A. **Finales de partida: la modernidad irreconciliable.** Madri: Cátedra, 1996.

WORTMANN, M. L. C.; VEIGA-NETO, A. **Estudos culturais da ciência & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A natureza e a literatura infanto-juvenil. In: ____ et. al. **Ensaio em Estudos Culturais Educação e Ciência; a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia: instâncias e práticas contemporâneas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 187-204.

XAVIER, M. L. C. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios.** Porto Alegre: PPG Edu/FACED/UFRGS. Tese de Doutorado. 2003.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

5 MAPEANDO UMA ESCOLA: TEXTO E CONTEXTO ATRAVESSADO POR PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O meu olhar é nítido como um girassol
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascesse de veras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O texto apresenta o movimento que realizei na tentativa de mapear a escola – como um texto e um contexto atravessado por práticas de Educação Ambiental. Considerando questões centrais das versões pós-estruturalistas dos Estudos Culturais e proposições de Foucault, interroguei acerca dos discursos de Educação Ambiental que circulam neste espaço escolar. Discuto como a escola lida com o discurso ambiental nas práticas escolares cotidianas e seus possíveis efeitos no modo de pensar e agir dos sujeitos/alunos naquele ambiente.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Estudos Culturais, práticas discursivas, sujeitos/alunos/ecológicos, escola

ABSTRACT

Mapping a school: text and context across practices of environmental education. This text intends to show everything that had done to map the school – as a text and context across practices of environmental education. Considering main questions of post structuralist cultural studies approach and propositions of Foucault, I asked questions about the environmental education speeches that we have at school. I talked about the way our school deal with the environmental speech in its daily practices and the possible effects on the character / student's way of thinking and acting in that environment.

Key words: Environmental education, Cultural Studies, discursive practices, characters/ students / ecological, school

5.1 INTRODUÇÃO

Ao pensar a minha chegada e os movimentos pela escola, busco algumas analogias com a poesia de Fernando Pessoa. Percebo-me, agora, como uma pesquisadora que “girou seu olhar” pelos espaços, buscando em seus movimentos um instrumento para observar os acontecimentos desse lugar, porém, com múltiplas tensões que, conforme Tavares (2003, p.43), “envolvem o/a pesquisador/a em seus movimentos de chegada à escola e tentativa de registro minucioso do que pretende observar/investigar”. Todavia, aprender a “andar pelas estradas olhando para a direita e para a esquerda, e de vez em quando olhando para trás”, buscando “ver a cada momento, aquilo que nunca antes eu tinha visto”, foi uma grande experiência⁶⁷.

⁶⁷ Utilizo-me do termo experiência no sentido atribuído por Larrosa (2001), como algo que me passa, que me toca.

Por ser professora, várias vezes, deparei-me com a angústia de talvez não enxergar, ou correr o risco de direcionar meu “olhar” a partir do meu fazer pedagógico, fato que bem descreve Veiga-Neto (2002, p.36) ao falar da

[...] questão da total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo. Isso não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar.

Quero ressaltar o fato de reconhecer que ao *escrever aqui* o que vi, enquanto *estive lá*⁶⁸, estou narrando o outro [a escola e seus atores sociais], numa versão que será minha, pois *lá* se estabeleceu uma constante negociação e produção de significados (GOTTSCHALK, 1992), onde eu, como pesquisadora, passei a produzir meus próprios dados (CALDEIRAS, 1988). Isso, por entender que os dados não são algo que está lá, esperando para ser coletado, mas são produzidos a partir de relações de saber/ poder.

Nessa linha reflexiva, ao me referir às relações de poder, estou baseando-me nas concepções de Foucault, que se apresentam discutidas em Machado (2008, p.XIV), para quem

[...] os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder.

Por sua vez, Sampaio (2005, citado por MOMO, 2007) alerta que o *estar lá* requer um incansável questionamento sobre como se portar na relação com o outro, em que aspectos se concentrar, bem como, no que e como registrar. Então, o que

⁶⁸ O conhecido antropólogo Clifford Geertz (1989) utiliza a expressão *Estar lá, escrever aqui* como título de um artigo que abordava o “novo” papel do antropólogo após o colonialismo.

escrevo *aqui*, é resultado da minha interpretação do ter estado *lá*; interpretação que, a esteira de Nietzsche, é sempre inacabada (FOUCAULT, 1999) e, na metáfora com o poema de Fernando Pessoa, é resultado “do pasmo essencial que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascesse deveras...”, do sentimento de ter “nascido a cada momento para a eterna novidade do Mundo”.

5.2 UM OLHAR GIROSCÓPICO SOBRE A ESCOLA

Parada em frente ao portão de entrada, com o olhar de estrangeiro lá estava eu, observando a escola e imaginando o que encontraria atrás do muro. O *muro* já se apresentava de outra forma ao meu olhar. Acostumada com paredes brancas, deparo-me com um *pout pourri* de representações⁶⁹. São pinturas realizadas pelas turmas que frequentam a escola, abordando as mais variadas temáticas e, dentre elas, lá estão representações sobre a relação homem x natureza. Já começariam aí minhas análises? Quais os enunciados presentes em tais representações?

Se tais pinturas foram realizadas pelos alunos da escola, então, talvez essas sejam efeitos de práticas discursivas de um determinado tipo de Educação Ambiental que, postas em funcionamento, se articulam produzindo determinadas subjetividades. Pois bem, então começaria pelo muro? Não! O muro, sem dúvida, faria parte das minhas análises, mas neste momento, interessava-me a observação participante que realizaria nas turmas do terceiro ciclo, durante determinadas aulas, das professoras de Ciências e de Geografia.

⁶⁹ Compreendo *representação*, assim como Costa (2003, p.41), como “noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder”.



Figura 6 – Vista parcial do muro da escola

Contudo, ao atravessar os muros da escola, sabia de antemão que me colocava diante de um desafio a ser vivido – aprender a complexificar meus processos de leitura e percepção. Nesse sentido, Tavares (2003, p.46) menciona que:

A percepção, porém, é um ato muito complexo. Coloca em ação cada um dos nossos cinco sentidos, ora mais este, ora mais aquele, na maioria das vezes todos em conjunto. E essa complexidade aumenta quando consideramos a percepção como um dispositivo cultural, produzido na e pela cultura na qual estamos imersos, e que define os nossos modos (culturais) de perceber, de ler o mundo.

Cabe ressaltar que ao “ler” a escola como um texto/contexto, vou mapeando seus espaços e movimentos de acordo com minhas captações sensoriais e, neste “olhar giroscópico” vou buscando uma apropriação concreta e simbólica, mais significativa desse espaço.

Numa das minhas “andanças” pela escola, solicitei à professora de Geografia - uma das professoras selecionadas para participar da pesquisa -, a companhia de alguns alunos para que eles me explicassem o “funcionamento dos espaços” da escola. Três alunos/monitores (assim denominados por mim), do terceiro ano do terceiro ciclo prontamente atenderam ao pedido da professora. Faziam parte deste

pequeno grupo, dois meninos (RO e BR) e uma menina (AN). Dessa forma, as explicações sobre a ocupação e funcionamento dos diferentes espaços da escola, que passo a narrar, são baseadas nos relatos destes três alunos.

5.2.1 Espaços, percepções, sentimentos...

Nosso primeiro deslocamento foi em direção ao pátio interno da escola. Os alunos iniciaram suas explicações começando com as falas sobre o ginásio. Espaço ocupado para as aulas de educação física e eventuais festas que acontecem na escola. Seguiram falando sobre o refeitório e a cozinha, que se localizam próximos ao ginásio.

O uso do refeitório está organizado através da divisão pelos ciclos de formação. Primeiramente, os menores ocupam o refeitório (Educação Infantil), seguido das turmas do primeiro e segundo ciclos, sendo que o terceiro ciclo tem o horário do refeitório junto com o recreio escolar, cabendo aos alunos a opção de frequentar, ou não, este espaço. Durante as explicações sobre a dinâmica e o funcionamento do refeitório, um dos alunos fez questão de mencionar a presença de uma horta e o fato de muitos dos produtos usados na elaboração da merenda ser oriundos dessa horta.

*BR: Temos uma horta na escola! A gente usa muita coisa da horta pra fazer a merenda. As cozinheiras usam quase tudo que tem aqui!*⁷⁰

Do local onde estávamos eu não conseguia ver a horta, aliás, em nenhuma das vezes que transitei pela escola observei a tal horta. Então, pedi aos alunos que me levassem até lá. Ela estava atrás do refeitório, cercada por muros altos, fato que

⁷⁰ As transcrições realizadas nesta pesquisa não receberam efeitos de correção, buscando-se uma maior aproximação com a realidade das falas. Utilizei-me das primeiras letras do nome do/a aluno/a e indiquei quando as falas se referiam à professora de Geografia ou de Ciências. Além disso, destaquei as falas, no decorrer do texto, utilizando a formatação em itálico.

impedia sua observação do interior do pátio da escola. Ao indagar sobre como a horta era gerenciada, os alunos demonstraram dúvidas e insegurança nas respostas. Sabiam que as cozinheiras cuidavam da horta e que havia alguma professora responsável. Porém quem era esta professora?

NA: Nós ajudava aqui quando a gente era menor! A gente vinha cuidar e plantar com os colegas e a profe. Agora a gente não ajuda mais na horta!



Figura 7 – Vista parcial da horta escolar

A expressão de “satisfação” dos alunos em mostrar a horta, principalmente de BR e AN, fez-me pensar sobre possíveis experiências que os alunos tiveram naquele espaço, sobre o sentido destas experiências e, ao pensar sobre elas, recorro a Larrosa (2002, p.21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Enquanto os alunos falavam sobre a horta, RO mencionou não ter participado de atividades realizadas ali, pois chegou à escola depois, quando sua turma já não participava mais deste tipo de atividade, mas também apresentava “certo ar” de satisfação em poder estar ali, mostrando a horta da sua escola para uma “estrangeira”.

A horta da escola seria um espaço para o desenvolvimento de determinadas práticas de Educação Ambiental? Quais os enunciados de Educação Ambiental que atravessam tais práticas? Quais os efeitos destas práticas na constituição de subjetividades? Pois bem, essas e outras questões circularam em meus pensamentos, mostrando-me a complexidade e a diversidade de análises que se pode realizar para interrogar as formas pelas quais a Educação Ambiental é posta em ação no cotidiano escolar. Cabe ressaltar, no entanto, que minha pesquisa não tinha a pretensão de esgotar as possibilidades de análises sobre as práticas de Educação Ambiental postas em funcionamento no interior de uma cultura escolar, mas apenas trabalhar com algumas das muitas possibilidades analíticas que ali despontam.

Todavia, não poderia deixar tal acontecimento sem uma rápida análise, pois segundo Capra (2006), este espaço escolar - a horta -, apresenta-se como uma “sala de aula” apropriada para se trabalhar com crianças. Fritjof Capra desenvolve a ideia de uma “alfabetização ecológica”, argumentando que a educação para uma vida sustentável depende de uma pedagogia que facilite o entendimento dos princípios básicos da ecologia e do profundo respeito pela natureza viva. Para o autor (op. cit.), uma abordagem multidisciplinar, baseada na experiência e participação, é condição para a aprendizagem do funcionamento sistêmico da vida. Tal vertente de Educação Ambiental tem se tornado presente em muitas instâncias da sociedade, encontrando eco em diferentes práticas escolares.

Segundo Sampaio (2005), as “vozes” que se tornam audíveis são as tendências que estão em destaque e que fazem calar as demais, “em meio às relações de poder que estabelecem quais conhecimentos são legitimados e quais não são” (p.80). Dessa forma, em meio ao discurso ecológico, Capra (2006) vê na horta escolar uma ferramenta para “religar” os alunos aos fundamentos básicos da

ecologia, bem como para criar vínculos emocionais com a natureza. Segundo o autor, a horta da escola oferece possibilidades para

[...] aprendermos sobre os ciclos alimentares, por exemplo, e integrarmos os ciclos alimentares naturais aos ciclos de plantio, cultivo, colheita, compostagem e reciclagem. Por meio desta prática, descobrimos também que a horta da escola, em sua totalidade, está embutida em sistemas maiores que também são teias da vivas com os seus próprios ciclos. Os ciclos alimentares se cruzam com esses ciclos maiores – o ciclo da água, o ciclo das estações e assim por diante -, todos eles formando conexões na teia de vida planetária. (p.15)

Esses discursos relacionados à “alfabetização ecológica” estariam sendo acionados durante as atividades realizadas com os alunos na horta escolar? Tais inquietações me levaram a continuar questionando o “funcionamento” dessa horta, portanto, num segundo momento, busquei informações junto à professora de Ciências, sobre a dinâmica da escola em relação ao uso da horta. De acordo com a professora, ela está sob a responsabilidade da professora de Educação Física – a professora responsável pelo *Projeto Aprender*⁷¹ - de modo que são os alunos que frequentam o *Projeto* os responsáveis pela horta. Esta dinâmica de “funcionamento da horta” começou tempos depois de a escola ter iniciado o trabalho com os ciclos de formação, quando também inseriu a modalidade de trabalho do Projeto. Os alunos menores, do primeiro ciclo, realizam algumas atividades neste espaço, mas basicamente são os alunos do Projeto que trabalham na horta.

Acompanhei a professora até a horta, pois ela pretendia me mostrar algumas iniciativas da escola em relação ao uso deste espaço. Mostrou-me o sistema de recolhimento de água feito através da “calha” do ginásio. A água da chuva recolhida é armazenada em uma caixa d’água e serve para irrigação dos canteiros. Além

⁷¹ O *Projeto* é uma modalidade de ensino/aprendizagem que a escola possui para alunos que apresentam dificuldades para acompanhar a “dinâmica regular” da sala de aula, ou seja, alunos que possuem muita dificuldade de concentração, que são muito dispersos, que precisam aprimorar a motricidade ampla e fina, problemas de relacionamentos e adaptação, ou que apresentam deficiências cognitivas acentuadas. Estes alunos são encaminhados pelo(s) professor(es) titular(es) para participarem do *Projeto*. Há uma professora responsável para atuar com estes alunos durante algumas horas semanais. Os alunos do *Projeto* saem da sala de aula para trabalhar com esta professora, onde se realizam atividades práticas, manuais e de sistematização dos conhecimentos construídos nas práticas e depois retornam novamente para sala de aula. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004)

disso, observamos a composteira na parte superior do terreno, entretanto, naquele momento ela estava sendo reformada pelo zelador da escola. Os restos de alimentos da cozinha, as folhas resultantes das podas e varreduras do pátio da escola estavam sendo depositados num dos cantos da horta para processo de decomposição e possível reutilização nos canteiros. A professora aproveitou para me mostrar as mudas de frutíferas que foram plantadas neste espaço:

Nós trabalhamos com o plantio de mudas de árvores. Cada turma recebeu uma muda para plantar aqui na escola. Algumas turmas receberam mudas de frutíferas, daí pensamos em fazer um pomar junto com a horta. Aqui tem uma bergamoteira, lá tem uma fruta do conde, uma pitangueira, uma laranjeira. Também plantamos várias árvores no pátio interno da escola.

Ao ser questionada sobre uma possível otimização deste espaço, a professora respondeu:

Pois é, né Ju! A gente sabe que daria para trabalhar e explorar bem mais este espaço. Quem sabe podemos discutir sobre isso?

Embora os PCNs alertem para a abordagem interdisciplinar e transversal dos conhecimentos que a temática ambiental propõe - proposta que além de modificar a organização tradicional do conhecimento e o funcionamento das escolas, traz possibilidade para os professores modificarem a sala de aula, romperem com os velhos grilhões do fazer pedagógico, inovando as ações educativas -, verifica-se que tais proposições, muitas vezes, não chegam à escola. Creio que tal consideração pode ser observada aqui, nas discussões sobre a posição que a horta ocupa no desenvolvimento curricular da escola – um anexo pedagógico que não reflete na sala de aula.

Talvez se faça necessário que a comunidade educativa incorpore as proposições do trabalho transdisciplinar, conceito que faz desaparecer os limites entre as diversas disciplinas, perseguindo objetivos comuns e um ideal de unificação epistemológico e cultural (SANTOMÉ, 1998). Vejo na horta uma ferramenta para o

exercício desta prática, pois é uma temática efetivamente transversal, não apenas porque pode ser abordada por todas as disciplinas escolares, mas porque pode, também, perpassar os diferentes níveis da escola.

Novamente me deparo diante dos “labirintos da pesquisa”, poderia embrenhar-me nas análises sobre as representações da horta escolar nesta instituição de ensino, entretanto, como pesquisadora, faz-se necessário manter o “recorte” selecionado para análise. Confesso não ter sido tarefa fácil! Portanto, sigo com aos relatos e acontecimentos da minha “andança” pela escola, acompanhada pelos alunos/monitores.

Meu “passeio/monitorado” pelos espaços da escola prosseguiu pelo prédio mais antigo (que passo a denominar de Bloco 1), onde se encontram os banheiros, a biblioteca, a sala dos professores, uma sala de vídeo, o laboratório de informática, a secretaria e a sala da direção, uma pequena cantina, o laboratório de reforço, a sala de itinerante⁷² e três salas de aula ocupadas pelo terceiro ciclo. Há uma rampa de acesso que liga o pátio interno à biblioteca. Este espaço (a rampa) serve para os encontros com as turmas do turno da tarde durante a realização de “horas cívicas”. No segundo prédio (Bloco 2), recém construído, encontram-se as salas de aula do primeiro e do segundo ciclos, bem como uma sala para alunos do pré-escolar, totalizando cinco salas de aula. Duas destas salas são interligadas por paredes móveis - para “juntar as turmas” quando o trabalho é por projetos.

⁷² O professor itinerante realiza atividades de reforço, no turno oposto, para os alunos do terceiro ciclo.



Figura 8 – Bloco 1: com vista parcial da rampa de acesso



Figura 9 – Bloco 2 da escola

O pátio interno contém algumas árvores e uma pracinha para as crianças do primeiro ciclo e do pré-escolar. Além desta divisão, os demais espaços do pátio são ocupados sem distinção.



Figura 10 – Praça ocupada pelo Primeiro Ciclo e Pré-escolar

Em relação às árvores que ali se encontram, podemos perceber vestígios da forma de ocupação dos espaços naturais pela ação humana. No interior da escola há poucos exemplares de espécies nativas de grande porte, indicando que as árvores foram derrubadas para construção da escola. Essa prática, muito comum, é amplamente difundida no processo de urbanização dos espaços. No entanto, encontram-se várias espécies nativas de pequeno e médio porte plantadas no interior da escola, encontrando-se poucos exemplares de vegetação exótica - as plantas ornamentais dos canteiros e vasos, alguns ligustres e palmeiras. O fato de encontrarmos muitas árvores nativas no interior da escola – araticum, pitangueira, canela, ingá, canafístula, paineira -, está associado à iniciativa da Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Lajeado, que nos últimos anos vem distribuindo e plantando espécies nativas, principalmente em espaços públicos.

O século XX irrompeu com a expansão urbana e as paisagens naturais vão entremeando-se com os espaços construídos. Neste movimento, muitas vezes desenfreado, o homem vai retirando a cobertura vegetal dos lugares dando espaço aos investimentos imobiliários, provocando perdas do patrimônio vegetal e da identidade paisagística de certos locais. A transformação da paisagem em um cenário urbano modifica elementos naturais como solo, clima, ar, água, flora e fauna. E quando este processo de ocupação se dá sem planejamento ou gerenciamento,

pode ser comparado com uma “gigantesca máquina de moer recursos naturais.” (EMBRAPA, 1996, p.19)

Entretanto, na tentativa de, talvez, minimizar os efeitos provocados em virtude do processo de ocupação, o homem busca recolocar ou introduzir certas espécies vegetais entre os espaços construídos. Dessa forma, cada espaço acaba se tornando uma paisagem, onde se aliam elementos naturais e culturais. No caso da introdução de espécies arbóreas, percebe-se com frequência a substituição de espécies nativas por exóticas, principalmente em localidades ocupadas por descendentes de imigrantes.

Árvores exóticas são todas aquelas espécies que são naturais de outros países e continentes. Seu cultivo entre nós se dá sempre pela introdução feita por viajantes que as trazem de suas regiões de origens. Muitas delas por virem de climas muito semelhantes do nosso se difundem de tal maneira que passam a ser confundidas por muita gente como nativas. É o caso da Goiabeira e do Eucalipto que muitos pensam ser naturais aqui no Sul e que tão bem se adaptaram que hoje se reproduzem naturalmente. (...) O engraçado é que estas árvores exóticas são muito mais conhecidas que nossas árvores nativas. (...) talvez porque sejam lembranças vivas de lugares queridos aos que trazem estas plantas. (SEMEC – Novo Hamburgo, 1993, p.43)

Estaríamos diante de um exemplo da ocupação do “estrangeiro”, neste caso, representada pela introdução de árvores exóticas, que formam “novas e híbridas” identidades paisagísticas? Estaríamos diante de fragmentos da “globalização” que vai criando mosaicos na moldagem das paisagens e das suas representações? Creio que sim. Portanto, novos aspectos culturais vão sendo inseridos nos espaços – espécies vegetais exóticas -, adicionando novos valores às paisagens. Os sujeitos que circulam por estes espaços vão desenvolvendo um “novo” espírito de pertencimento com tais paisagens. No entanto, cabe questionarmos sobre os impactos que tais intervenções produzem nos ambientes e sobre a capacidade de suporte dos mesmos.

Dando continuidade às “andanças”, os alunos me levaram até o espaço lateral do Bloco 1, próximo ao muro da escola, onde se encontram mesas e bancos

de concreto. Espaço que, segundo os alunos/monitores, é usado por alguns professores para realização de atividades, principalmente com o terceiro ciclo.



Figura 11 – Alunos/monitores no pátio lateral da escola

Transitando e estabelecendo uma “escuta atenta”, pude perceber que a ocupação dos espaços é algo central nos movimentos desta escola, pois estes são escassos e reduzidos, levando seus atores a uma constante “reinvenção dos espaços” - sala de professores que vira sala de vídeo, sala da direção que compartilha espaço com a sala dos professores, cozinha que vira sala -, e nestes movimentos, seus atores vão buscando redimensionar o uso da pequena área da escola, de acordo com a demanda. Creio que foi num desses movimentos que a escola “perdeu” seu laboratório de Ciências, pois durante as narrações que os alunos/monitores faziam sobre as salas, suas ocupações e funções, relataram:

BR: Tá vendo esta sala? Hoje ela é usada pelos pequenos, mas eu me lembro de ter vindo aqui quando tava cheia de bichos. Era o Laboratório de Ciências, mas agora não é mais.

AN: É mesmo! Tinha umas cobra e uns bicho nos vidros. Também lembro de um monte de caixas com coisas dentro. Ficavam aqui neste canto. Agora a gente não tem mais Laboratório de Ciências na escola e a profe que cuidava dele também não tá mais aqui.

Minha intenção, neste momento, não é me aprofundar na história da ocupação dos espaços da escola, mas apontar, em aproximação com Foucault (2008), para a necessidade de se elaborar uma “história dos espaços”, que segundo o filósofo, seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes”. Uma história que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas de habitação dos indivíduos e, nesse caso, passando pela arquitetura institucional das salas de aula e pelas implantações econômico/políticas, pois para Foucault, “a fixação espacial é uma forma econômico/política que deve ser detalhadamente estudada.” (ibidem, p.212)

Embora compreenda que os espaços são dinâmicos e, portanto, vão sendo resignificados ao longo do tempo, talvez aqui se esteja diante de um processo de empobrecimento dos espaços escolares, pois à medida que as classes populares vão conquistando o caminho da escola - sem a implantação de políticas públicas voltadas ao redirecionamento da funcionalidade dos espaços -, percebe-se que “desaparecerem das plantas escolares as bibliotecas, os auditórios, as quadras esportivas, os laboratórios, as áreas para recreação, as salas dos professores, etc.” (TAVARES, 2003, p.50)

Cabe ressaltar que, enquanto observadora participante, comecei minhas “andanças interessadas” (TAVARES, 2003) pela escola, transitando por entre os mais variados espaços. Como diz a autora (op. cit.), “queria ver e ser vista, ouvir e ser ouvida, compreender e ser compreendida” (p.47); pretendia, de certa maneira, minimizar as “miras” dos olhares, tornar-me “menos estranha” neste espaço. Contudo, minha intenção era acompanhar aulas de Geografia e Ciências, em turmas do terceiro ciclo, portanto, as professoras selecionaram algumas aulas que, no seu entendimento, configuravam-se como de Educação Ambiental e foram nessas aulas que realizei minhas observações.

É importante salientar que a escola estabelece a cada ano letivo um Complexo Temático, que surge a partir dos temas considerados relevantes pela comunidade escolar para o seu trabalho, sendo que os professores dos ciclos montam projetos próprios para a temática escolhida. Para o ano de 2009 o tema é “Gente que pensa, age e faz a diferença”, portanto, as aulas identificadas como

atravessadas por práticas de Educação Ambiental se vinculam ao projeto dos professores. A partir das observações dessas aulas, selecionei algumas “cenas pedagógicas” que deram suporte as minhas análises: uma saída de campo para observação do relevo e discussão sobre a ocupação humana dos espaços, uma entrevista com a professora de Ciências a respeito de uma atividade realizada com estes alunos sobre o uso adequado das lixeiras do bairro e uma dinâmica interdisciplinar abordando questões de gênero. Com este recorte, busco compreender o processo de enunciação posto em funcionamento nestas práticas pedagógicas, associadas à Educação Ambiental.

5.3 CENA PEDAGÓGICA I: GEOGRAFIA EM CAMPO

Ao chegar à escola, como das outras vezes, observo o movimento no pátio interno. Hoje está uma tarde muito bonita, porém um pouco fria para o período do ano em que estamos. Faltam poucos dias para entrarmos na primavera e, mesmo assim, aquele ventinho gelado teima em soprar. Cheguei alguns minutos antes de soar o sinal para o início da aula, portanto, poderia ir ao encontro da professora de Geografia na sala dos professores, pois havíamos combinado que eu estaria presente na aula de hoje.

Encontrei a professora bastante eufórica na sala dos professores. Além da sua euforia, também pude perceber certa ansiedade e curiosidade no que está por vir. Ao toque do sinal, acompanhei a mesma até a sala do segundo ano do terceiro ciclo, que se localiza no térreo do bloco I da escola. Os alunos já me conheciam, pois já estivera acompanhando outros momentos de suas aulas.

Munida com um mapa do município e de uma bússola, a professora entrou na sala dizendo: *E aí pessoal? Estão prontos para nossa saída de campo? A Ju⁷³ vai com a gente!* Os alunos já sabiam que a aula seria esta.

Em conversas anteriores, a professora havia me relatado alguns detalhes do trabalho que esses alunos realizaram no ano anterior. Naquela época, a turma havia mapeado o caminho que cada um fazia de casa até a escola. A partir deste trabalho, com auxílio do mapa, foram traçando os trajetos que fariam em campo para “sentir”

⁷³ Alguns professores e alunos da escola se utilizavam deste “apelido” para se referir a minha pessoa.

o caminho que cada colega fazia dentro do bairro para chegar à escola. Segundo a professora, durante esses momentos ela já havia questionado sobre o que iam percebendo enquanto realizavam os trajetos, porém neste ano sua intencionalidade era outra: *Eu quero aprofundar mais as observações do ano anterior. Neste ano meu objetivo é eles compreenderem os motivos das paisagens serem assim. Como já trabalhamos o processo de formação geológica da Terra, quero que eles percebam como as paisagens naturais se constituem e como as pessoas vão alterando estas paisagens. Quero que eles percebam isso aqui, no cotidiano ao redor da escola.*

A aula iniciou com a professora abrindo o mapa no chão da sala de aula e, com auxílio da bússola, realizaram a orientação do mesmo. Alguns alunos falavam sobre o roteiro que imaginavam fazer, enquanto outros mais ansiosos perguntavam várias vezes: *Onde a gente vai hoje? Prá onde a gente vai?* Nesse momento a professora convida o grupo para se aproximar do mapa e pede silêncio para explicar o que fariam na saída de campo. Em suas explicações a professora pontuou que o trabalho da turma seria o de observar questões referentes à interdependência do relevo e das paisagens, bem como observar a ocupação e transformação destas paisagens pelo homem.

Com o dedo, a professora foi mostrando no mapa o trajeto que pretendia realizar durante a saída de campo, combinou também que fariam “paradas estratégicas” para pontuar questões que fossem relevantes.

Os alunos receberam material xerocado com questões que deveriam responder/entregar para a professora na próxima aula, referentes à saída de campo. Neste momento, alguns movimentos começaram a surgir dentro da sala; entre conversas difusas, os alunos foram escolhendo que material levar ou não. Observei que alguns foram para campo sem carregar absolutamente nada em mãos, porém outros foram munidos de blocos ou até mesmo a folha que a professora acabara de entregar.

Ao sairmos da escola, a professora foi “puxando” o grupo de acordo com o combinado na sala, porém este caminho foi sendo alterado ao longo do trajeto, pois a professora percebeu que os alunos “queriam” caminhar por outros lugares.

Questionada sobre a mudança no roteiro, a professora reforçou que queria que os alunos “sentissem” o relevo, que tivessem a sensação no corpo - por isso subir e descer morros -, que percebessem a vegetação e ao mesmo tempo, como foi se dando a ocupação deste bairro e, se o trajeto permitisse isso, tudo bem.

A escola se encontra no topo do morro, descemos uma parte chegando numa região mais baixa. Neste momento, a professora questionou os alunos quanto às percepções que estes tinham sobre a ocupação: *O que vocês notam em relação às construções?* Um dos alunos respondeu: *Quanto mais perto do asfalto mais tem casas.* E outro já complementou: *É por isso que está asfaltado! Lá tem muitas casas.*

Neste bairro os loteamentos são planejados na medida em que a ocupação vai sendo necessária. Muitos espaços são propriedades particulares pertencendo a pessoas que vão se desapegando gradativamente destes espaços, o que provoca uma ocupação desregular, ou seja, fica visível o não planejamento destes loteamentos. Simplesmente vai se aumentando os limites da ocupação. Segundo os relatos da professora, que trabalha neste bairro há aproximadamente cinco anos, quando as pessoas se desapegam destes espaços (propriedades particulares) a devastação é desenfreada: *A mudança de um ano para o outro é muito grande!*

Enquanto permanecíamos observando esta região mais baixa do terreno, um dos alunos mencionou o fato deste espaço ficar alagado quando chove muito, inclusive apontando para uma moradia que ali se encontrava dizendo: *Esta casa ficou toda cheia de água na última chuvarada!* Então outro aluno respondeu: *É por isso que eles querem vender esse terreno.* Uma das alunas exclamou: *É por isso que lá (apontando para um morro) está sendo ocupado agora.*

Durante as discussões a professora interferiu com o seguinte questionamento: *Onde será que os terrenos custam mais caro? Aqui ou lá no morro?* Muitas vozes responderam: *Lá no morro.* Um dos meninos disse, apontando para uma construção recente, de classe média, no alto do morro: *Tá vendo aquela casa? O cara seria um loco se fosse fazer um casarão daqueles aqui!*

Fomos andando em direção ao limite leste do bairro e, enquanto isso fui conversando com a professora sobre as falas anteriores. Ela relatou que um dos seus objetivos era que eles percebessem como a questão da natureza interfere na ocupação dos espaços e, também, como as questões econômicas interferem na forma das ocupações e construções. A professora comenta: *Aliás, quando o espaço é alterado pela urbanização, algumas construções, como por exemplo, a creche ou aquele edifício (aponta para o único edifício do bairro), representam uma identidade local para os moradores. Eles passam a denominar os espaços a partir destas construções – lá na creche, no edifício do “fulano”.*

Do local onde estávamos, podíamos observar um dos bairros adjacentes. Um dos alunos se aproxima e menciona: *Lá é barra pesada. Tem muita briga e droga. A gente sabe cada coisa que acontece lá, que contam pra gente!* Ao questioná-lo sobre como tais relatos chegam até eles, ou se eles vão até lá, o menino disse que amigos ou irmãos maiores contam. A professora confirmou com um movimento afirmativo da cabeça e depois que o menino saiu relatou: *Os alunos, volta e meia, relatam coisas sobre o local. Realmente há muita violência e tráfico de drogas naquele bairro. Na escola temos poucos alunos que se deslocam deste bairro para cá. Mas temos!*

Enquanto conversávamos sobre isso, um aluno chama a professora. Outra parada estratégica – estávamos diante de uma área devastada, com o solo exposto e em processo de erosão. Este fato chamou atenção de algumas meninas. Uma delas indaga: *Profe, o que é isso?* A professora respondeu: *Isso é erosão.* Um dos colegas virou-se e disse: *Isso acontece quando corta árvores e vem chuva muito forte.* Um terceiro aluno entra na conversa: *Tu nunca viu isso? Isso tá cheio aqui! Dá quando corta árvores e vem chuva muito forte!*

Nesse momento a professora chamou o restante das meninas, que estavam mais distantes, para se aproximarem do que estavam observando e questionou-as: *Gurias, será que acontece isso quando se corta uma árvore de qualquer jeito? Mas, nem deu tempo das gurias responderem, pois um dos meninos gritou: Não! Só quando se entra de patrola.*

Alguns alunos se abaixaram e começaram a mexer no solo, passaram a mão no filete provocado pela água. Outros esfregavam o solo entre os dedos. Neste momento a professora interfere com abordagens sobre as questões da formação do solo e os impactos que este sofre com determinadas ações humanas.



Figura 12- Alunos observando marcas da erosão

Percebi que os meninos eram “mais soltos” e que exploravam o lugar sem medo, enquanto as meninas se mantinham mais contidas, embora já apresentassem, nessa altura da caminhada, uma liberdade maior, comparada com o início da atividade. Este fato me intrigou. Fui em direção à professora, enquanto essa olhava o que os alunos estavam fazendo diante dos espaços observados. Questionei-a sobre minha impressão e ela me respondeu: *As meninas têm menos vivência espacial que os meninos. Elas têm menos liberdade. A realidade delas é “desgraçada”. Todas que estão aqui tem que ajudar no serviço de casa. Sendo que na maioria das vezes isso é uma imposição sem afeto. Os pais trabalham à noite, ou em turnos diferentes, e elas, as meninas, cuidam dos irmãos e da casa. Precisam fazer isso em silêncio, pois um dos pais, ou ambos, estão dormindo. A circulação das meninas pelo bairro é restrita. A escola concentra o lugar dos vínculos, ou o ônibus... Estes lugares são os lugares delas viverem a liberdade que não têm em casa. É muito machismo! Algumas meninas trazem falas de extrema infelicidade! Já os guris, ajudam em pequenas tarefas, mas não as domésticas e circulam por muitos dos espaços do bairro. Eles muitas vezes nos mostram “espaços ocultos” do bairro, como trilhos e acessos. Tá vendo? Olha como elas estão começando a correr com os guris!* – a professora apontou para um grupo de meninas que descia um morro com os meninos.

Algumas pessoas que viam o grupo, andando e correndo pelo bairro, olhavam com desconfiança. Começamos a voltar para a escola, pois estava terminando

nosso tempo, porém o retorno foi por outra rua, onde encontramos lixo ao redor da lixeira. Uma das meninas exclamou: *Continua tudo igual como a gente viu com a profe de Ciências! Não muda nada!* Nesse momento alguns meninos subiram na lixeira e pediram para serem fotografados.

A professora de Geografia me contou rapidamente sobre o trabalho realizado pela professora de Ciências, com estes alunos. O trabalho visava uma maior conscientização sobre o uso das lixeiras. Sem dúvida, eu buscava mais informações sobre esta atividade, pois o relato da aluna indicava efeitos desta prática pedagógica. Chegamos à escola...⁷⁴

Este cenário pedagógico oferece muitas possibilidades para análises, tornando-se uma “armadilha” para o pesquisador, que pode divagar, por impulso, em diferentes direções, portanto, faz-se necessário pontuar o problema da pesquisa - investigar que práticas discursivas são postas em funcionamento no cotidiano da escola e como se articulam produzindo uma Educação Ambiental com a finalidade de constituir determinadas subjetividades.

Durante minha participação na atividade de campo pude perceber que diferentes correntes de Educação Ambiental perpassaram as abordagens realizadas pela professora, o que não me causou estranheza, pois nas intervenções pedagógicas, os professores/educadores ambientais, muitas vezes, apresentam uma pluralidade e diversidade de proposições pedagógicas, transitando por zonas de convergência entre as diferentes correntes da Educação Ambiental (SAUVÉ, 2005). Para a autora (op. cit.), deve-se compreender que tais “correntes” se configuram, de forma geral, em maneiras de conceber e praticar a Educação Ambiental e, mesmo apresentando um conjunto de características específicas, “uma mesma proposição pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob o qual é analisada” (ibidem, p. 17). Embora alguns autores compreendam essa dinâmica de intersecção entre as abordagens ambientais, como algo imanente à Educação Ambiental, Gutiérrez-Pérez (2005, p.182) argumenta que

⁷⁴ Estes relatos foram realizados a partir das anotações do diário de campo e das observações das imagens registradas (fotografias) durante a atividade.

talvez esteja faltando “entendimento da intencionalidade que orienta nossas atuações humanas”.

Ao intencionar o uso da “natureza”, ou seja, aproveitando os espaços naturais circundantes à escola para discutir e construir saberes relacionados ao relevo, a professora traz em suas abordagens nuances da *corrente naturalista*, buscando no valor intrínseco da natureza os saberes que dela possa se obter. Entretanto, ao pontuar as transformações destes espaços através das ações antrópicas, percebo que as abordagens realizadas por ela perpassam proposições das *correntes conservacionistas e sistêmicas* da Educação Ambiental. Proposições conservacionistas podem ser encontradas nas discussões sobre o processo de erosão do solo e na prática da retirada da cobertura vegetal em determinados pontos do bairro, já as proposições da corrente sistêmica aparecem nas discussões referentes à forma de ocupação dos espaços estabelecida pelos homens. Quando a professora de Geografia confronta os fatores biofísicos e sociais para discutir a ocupação dos espaços no bairro, encontro ressonância com tal enfoque, pois segundo Sauv  (2005), o enfoque sist mico possibilita a identifica o de diferentes componentes de um ambiente, salientando as rela oes entre os mesmos, bem como as rela oes entre os fatores biofísicos e sociais de uma situa o ambiental.

Contudo, o que me chamou a aten o na abordagem que se desenvolveu durante a saída de campo foi a centralidade que se conferiu   dimensão humana do meio ambiente, ou seja, na constitui o deste a partir do cruzamento da natureza e da cultura. Faço tal considera o baseando-me na frequência com a qual a professora pontuou que as paisagens observadas, ali no bairro, configuram-se desta forma pelas rela oes entre diferentes dimensões - históricas, culturais, políticas, econômicas e est ticas -, e não apenas pelas questões naturais. Em seus relatos, refere-se ao ambiente como algo que não pode ser abordado sem levar em conta sua significa o, seu valor simbólico para os que ali se encontram:

Professora de Geografia: Os alunos que na sala possuem muita dificuldade trazem neste momento muitas coisas que o espaço e a natureza têm. Além disso, para eles estes espaços trazem enraizada uma identidade local, muitas vezes se referem aos espaços buscando referências como: o

“potreiro do fulano”, mesmo que lá já tenham casas. Quando discutimos os espaços do bairro eles sempre estabelecem algum vínculo – de deslocamento, parentesco, atividades ou pessoas. (Entrevista realizada no dia 15/09/2009)

A *corrente humanista* de Educação Ambiental traz em seu legado abordagens que frequentemente utilizam como porta de entrada para apreender o meio ambiente, a observação da paisagem, que “é seguidamente modelada pela atividade humana; ela fala ao mesmo tempo da evolução dos sistemas naturais que a compõem e das populações humanas que estabeleceram nela suas trajetórias” (SAUVÉ, 2005, p.25). Para a autora (op. cit.), esta abordagem do meio ambiente é preferida por educadores que se utilizam da Educação Ambiental sob a ótica da geografia e/ou de outras ciências humanas.

Quero marcar aqui um dos argumentos principais que venho discutindo ao longo deste trabalho. As ideias defendidas por Foucault (1994) sobre o processo de subjetivação através de “práticas concretas pelas quais o sujeito é constituído na imanência de um domínio de conhecimento” (p.634). Conhecimento que, segundo o filósofo, “é sempre uma relação estratégica em que o homem se encontra situado” (FOUCAULT, 1999, p.25). Aliás, Foucault argumenta que o saber está essencialmente ligado à questão do poder e que todo conhecimento só pode existir através de determinadas condições políticas e relações de poder/saber que, por sua vez, são condições para formação do sujeito e dos domínios de saber. Nesse sentido, penso que a centralidade das abordagens humanistas, realizadas pela professora, vem atrelada ao processo de constituição desta, num determinado tipo de educadora, através da relação saber/poder. E aqui estou querendo assinalar que o processo de enunciação posto em funcionamento nestas práticas pedagógicas, associadas à Educação Ambiental, é resultado de negociações que se dão em meio a disputas de poder, em meio a disputas que vão demarcando certas representações como verdadeiras e naturalizando certas formas de “olhar”.

Todavia, tais abordagens sobre o ambiente – colocando a arquitetura, a cidade, as ruas, praças, jardins, etc., no centro das interações -, não é algo comum em atividades direcionadas à Educação Ambiental dentro das instituições escolares.

De acordo com Travassos (2006), na maioria das vezes, a escola não vem observando as orientações e os princípios sugeridos - tanto a nível nacional (PCNs, ProNEA), como à nível internacional (PIEA, UNESCO, PNUMA)⁷⁵ - para o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental, pois o “papel da escola não se reduz simplesmente a incentivar a coleta seletiva de lixo, em seu território ou em locais públicos, para que seja reciclado posteriormente” (p.18). Sampaio (2005) enfatiza a frequência com que abordagens de Educação Ambiental aparecem como sinônimo de práticas de reciclagem de lixo ou de hortas escolares nos Anais dos Simpósios ou Encontros de Educação Ambiental, além disso, pontua o quanto esta representação cultural, absolutamente naturalizada, aparece em elevado número nas escolas públicas.

Minha intenção não é concordar ou discordar das abordagens realizadas pela professora de Geografia durante suas intervenções pedagógicas, mas sim chamar a atenção para as práticas discursivas postas em funcionamento em tais atividades de Educação Ambiental; práticas que ao se articularem produzem determinadas subjetividades.

5.3.1 Das observações aos registros: uma questão de aprendizagem?

Ao retornarmos da atividade de campo, a professora lembrou os alunos sobre o trabalho que deveriam trazer para próxima semana. Nesse momento, fiquei curiosa, pois como havia percebido no início da atividade, alguns alunos não levaram absolutamente nada para realizar anotações. Seriam capazes de responder ao questionário? Todos iriam entregar a tarefa? Qual a importância que representaria esta atividade para os alunos? Como poderia, eu, nesse momento, esquecer-me da minha posição de “sujeito/professora”? Então fui ao encontro da professora de Geografia e relatei minhas inquietações. Combinamos que eu voltaria nas próximas semanas para verificar o resultado do trabalho. Foi o que fiz! Para meu espanto, todos os alunos trouxeram e entregaram a atividade. Talvez, tal

⁷⁵ Tema desenvolvido no primeiro artigo desta dissertação - *Educação ambiental no cotidiano escolar: uma multiplicidade de vozes.*

acontecimento simbolizasse a importância dada ao tipo de atividade realizada pela professora, ou então, talvez a importância fosse dada para a situação de “exame e classificação das aprendizagens” - prática comum no cotidiano escolar. Pensando nisso, indaguei a professora com tal questionamento. Sua resposta foi:

Aqui na escola nós não temos o processo classificatório dos alunos, como ocorre tradicionalmente em outras escolas. As atividades não desempenham a função classificatória. Acredito que o fato deles, “todos”, entregarem a tarefa se deve à primeira alternativa. Eu já realizei atividades onde propus abordagens bem tradicionais da Geografia e eles não corresponderam da mesma forma. Sempre que a atividade tem um significado direto para eles, eles respondem desta maneira.

Ao confrontar a resposta da professora com o Projeto Político Pedagógico da Escola (2004), deparei-me com inúmeras citações que corroboram com esta perspectiva:

Pensar que o papel do aluno é “(...) vir para a escola, aprender o que o professor manda, fazer os trabalhos que o professor dá, (...) mostrar sua capacidade *para nós*” (...), não é mais admissível, pois o grupo, em sua maioria, acredita que o aluno não existe em função da escola, mas que a escola e o professor que existem em função deles. (p. 18)

Na escola ciclada o aluno sempre progride, pois não se observam apenas os objetivos não atingidos, mas a qualidade dos objetivos atingidos e capacidade que o aluno tem de atingi-los no próximo ano, ou seja, seu crescimento e suas possibilidades. (p.21)

Na escola que procuramos construir, o aluno, visto de maneira global, não é mais “medido” por uma nota, mas é visto como um todo, de forma global por todo o coletivo de professores do ciclo, de acordo com seu desenvolvimento e aprendizagem mediante os projetos que estão sendo realizados de acordo com o Complexo Temático. Todos os professores discutem sobre cada aluno, seus avanços, suas dificuldades, fatos marcantes naquele trimestre e procuram alternativas para sanar as dificuldades que persistem. Isto é avaliação, pensar e repensar o processo de construção de conhecimento de cada aluno. (p.22-23)

Admito que essa “dinâmica pedagógica” instigou-me, provocou-me uma “vontade de saber”, mas neste momento cabia-me analisar como as práticas discursivas postas em funcionamento na atividade de campo produziram, ou não, “efeitos” sobre os alunos. Para tanto, pedi à professora se poderia utilizar-me dos registros desses alunos para análise, pois me interessava saber como as abordagens realizadas nesta atividade reverberavam nas escritas. Então, o que trago agora para pauta desta discussão são alguns trechos transcritos deste trabalho.

Em primeiro lugar, as percepções sobre a forma de ocupação dos espaços e as questões econômicas presentes no bairro:

Aqui no bairro tem relevos altos e baixos, mas quem tem condições vão construir a casa no alto pra não dá enchente. Tem gente que pode ter condições e fazer a casa num lugar melhor e a outra não. A vegetação está quase se acabando. (FE)

Podemos observar que passamos por muitos relevos, nas áreas mais altas podemos observar que há bastante casas, mas nos pontos mais baixos pude observar que há mais casas que nos pontos altos. (EV)

Com essas afirmações podemos perceber que os alunos buscam associar as questões econômicas e as características geográficas com as formas de ocupação do local. As áreas de relevo mais baixas deste bairro são frequentemente alagadas nas enxurradas, portanto adquirem menor valor de mercado. Este bairro vem sendo ocupado, na sua maioria, por uma população de classe média/baixa, portanto, as observações das alunas FE e EV reiteram estes dados. Entretanto, alguns alunos não “percebem” interferências econômicas na transformação e ocupação do bairro:

A questão econômica não interfere, está um lugar bonito, com casas bonitas. (JA)

Tudo está em seu exato lugar e não interfere na paisagem. (MA)

Este fato me remete às afirmações de Sacristán (2002) sobre as aprendizagens:

A realidade que aparece diante de cada pessoa é formada por realidades não imediatamente visíveis nem presentes, cuja compreensão exige necessariamente aprendizagens que não são suscetíveis de se extrair diretamente do simples contato do sujeito com a realidade. (p.36-37)

Devemos levar em consideração que entender a realidade⁷⁶ “quando foi construída e reconstruída – requer ferramentas de interpretação que não são dadas pela experiência direta de cada um de nós. O mundo que vemos é uma aparência a ser codificada” (SACRISTÁN, 2002, p.37). O autor argumenta que tal decodificação somente é possível quando tivermos nos apropriado de contingentes de interpretações realizadas por outros, identificando “a importância que têm os significados emprestados por outros para nossa experiência direta, a necessidade de entrar no processo de compartilhar a cultura” (ibidem). Entretanto, cabe ressaltar que na perspectiva de análise, por mim escolhida, há de se colocar em suspeita, há de se problematizar as interpretações e verdades sobre o mundo.

Em que medida essa desigualdade econômica do habitar é fruto de uma relação diferente entre os humanos? Como as questões contemporâneas marcam e trazem posições desiguais, inclusive no “lugar” onde se mora? Trazer essas e outras questões para discussões pedagógicas amplia o campo do debate das tradicionais abordagens voltadas às questões de natureza, trazendo também o enfoque do Outro humano como valor ético-político para a Educação Ambiental (CARVALHO, 2004). Para a autora (op. cit.), a Educação Ambiental encontra “na tematização dos conflitos e da justiça ambientais um espaço para aspirações de cidadania que se constituem na convergência entre as reivindicações sociais e ambientais.” (p.21)

⁷⁶ Neste caso, não estou me referindo ao fato de uma *realidade real* mas sim a questão de saber como se pensa essa realidade. (VEIGA-NETO, 2002)

Portanto, creio que a escola, através de práticas de Educação Ambiental, pode servir como território para discussões sobre valores éticos, estilos de vida e racionalidades que atravessam a vida social. Compreendo, assim como Carvalho (2004), o cotidiano escolar como propulsor de “novas questões, situações de aprendizagens e desafios na resolução de problemas, buscando articular escola com os ambientes locais e regionais onde estão inseridas.” (p.23)

Em segundo lugar, as representações de “natureza”. Na totalidade dos trabalhos analisados, os alunos se referem à “natureza” como algo distanciado do homem, ou seja, chamam de “natureza” apenas os fatores biofísicos (plantas, animais, água, ar, solo) presentes nas paisagens. Além disso, alguns relatos trazem a concepção de natureza boa⁷⁷ que deve ser preservada:

*A natureza é uma coisa muito bonita, mas o homem está desmatando tudo.
(LE)*

A natureza é uma coisa muito bonita e o fruto da ação do homem é ajudar a cuidar da natureza. (LU)

*A natureza é muito grande bonita e tem muitas flores, muitos passarinhos.
(AL)*

Grande parte dos alunos relaciona os problemas ambientais diretamente às ações antrópicas, transferindo incondicionalmente “a morte da natureza” ao homem:

A natureza é as árvores que ainda não foram derrubadas para fazer os trilhos. (DO)

As pessoas destroem todas as vegetações para construir moradias. (LU)

Eu acho que a única coisa que interfere aqui são as pessoas porque elas estão construindo suas casas no meio de áreas verdes e as pessoas é que estão erradas. (MA)

⁷⁷ Esta discussão se encontra detalhada no primeiro capítulo da dissertação.

Embora a professora de Geografia tenha pontuado que a construção da paisagem é um processo cultural complexo, no trabalho dos alunos aparece fortemente marcada a dicotomia entre homem e natureza. Essa visão da natureza separada do homem que circula até hoje no campo social, traz padrões culturais que reforçam o mito do antropocentrismo. Deparamo-nos, atualmente, com redes de significados estabelecidas em diferentes instâncias pedagógicas e culturais que, vinculadas pela mídia, corroboram para a naturalização dessa visão. Imagens e informações de anúncios publicitários, com seu aparato de representação e sua mediação do conhecimento, são compreendidas e até incorporadas pelas pessoas. Para Amaral (1997, p.119):

Algumas dessas representações de natureza que *habitam* e são produzidas no mundo dos anúncios, participando da conformação de nossas vidas cotidianas, reforçam a ideia de um mundo natural distante e inóspito, no qual se esconderia a “verdadeira natureza”, seus perigos e desafios.

Nessa perspectiva, retomo a ideia de que, hoje, não se pode negar o destacado lugar da mídia, como instância pedagógica, na veiculação de “verdades”, que de uma forma ou de outra, chegam à escola.⁷⁸ Além disso, o espaço escolar vem marcado por políticas curriculares que autorizam certos tipos de conhecimentos em detrimento de outros, portanto, ao longo da sua trajetória como sujeitos/alunos, esses indivíduos, provavelmente foram interpelados por práticas discursivas alicerçadas nesta concepção - cujas abordagens enaltecem a natureza perfeita, harmônica e sábia e, olham-na a partir dos padrões humanos, para os quais, ela está aí para nos servir.

Faço tais considerações a partir da minha experiência como professora/educadora ambiental e das observações coletadas em campo, pois a escola ainda centraliza as abordagens das questões ambientais em disciplinas e conhecimentos específicos, o que legitima a importância de se discutir a respeito do trabalho transversal proposto pelos PCNs. Busco, neste momento, apenas

⁷⁸ No terceiro capítulo dessa dissertação, procurei discutir como essas produções interpelam os discursos ambientais que circulam no espaço escolar.

referenciar que os PCNs trazem a questão ambiental não atrelada a “sua” disciplina de origem (a ecologia), mas como um conceito e um tipo de comportamento que perpassa todas as disciplinas, portanto, compreendida e trabalhada como uma questão transdisciplinar. Trata-se, agora, de compreender que estas questões não têm fronteiras, exigem que se ultrapasse e inter-relacione as diferentes áreas de conhecimento. É necessário compreender a transdisciplinariedade, de incorporá-la às políticas curriculares. Talvez possamos pensar esta situação a partir das considerações de Santomé (1998, p.26):

A coerência com que se afirma que são planejados os conteúdos dos sistemas educacionais dificilmente é visível para os alunos e, algumas vezes, até mesmo para os professores, seja qual for o nível educacional. Tanto na educação infantil e no ensino fundamental como na universidade, o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva; é aceito como algo *a priori* e provoca um notável silêncio na comunidade escolar científica e trabalhadora, pelo menos se levarmos em consideração os escassos debates que provoca.

Entretanto, como diz o autor (op. cit.) “ainda não possuímos nenhum modelo de transdisciplinariedade suficientemente elaborado e que tenha atingido uma etapa ótima de desenvolvimento”. Além disso, o autor (op. cit.) alerta para não cairmos nos excessos de otimismo, para que se atente aos riscos de subestimar os perigos de desvirtuar esta filosofia de trabalho. Portanto, devemos ter cuidado para não colocarmos o “rótulo” de transdisciplinar em nossos trabalhos e projetos de Educação Ambiental, mascarando a competição contínua entre o imperialismo das disciplinas.

5.4 CENA PEDAGÓGICA II: UMA QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Minhas observações e os relatos da professora de Geografia sobre as diferenças marcadas entre meninos e meninas do bairro, instigaram-me a questionar a posição da escola diante da situação. No final da saída de campo conversei com a

professora sobre o que tínhamos presenciado, nesse momento, falou-me do trabalho interdisciplinar que estava realizando com a professora de Ciências sobre sexualidade, pois perceberam que deveriam dar espaço para esta discussão em sala de aula. Convidou-me para participar de um desses encontros que aconteciam esporadicamente, um momento onde “juntavam” as turmas 31 e 32 para realização do trabalho. Até então, a professora não havia selecionado “estas aulas”, que também estavam vinculadas ao complexo temático da escola, como aulas atravessadas por práticas de Educação Ambiental, no entanto, após alguns momentos de conversa mencionou:

Sabe, acho que esta atividade pode ser considerada como uma aula de Educação Ambiental. Acho que podes colocar junto nas tuas observações, pois é fundamental conhecer-se como indivíduo (meu eu) e como vou me relacionando nos espaços que ocupo.

Penso que aqui estamos diante de um momento em que a professora problematizou suas representações sobre Educação Ambiental, fato que, talvez, demonstre seu envolvimento na pesquisa.

Passo, então, a narrar um desses encontros interdisciplinares entre duas turmas do terceiro ciclo (turma 31 e turma 32).

Nesse dia, ao chegar à escola, encontrei as professoras de Geografia e Ciências diante das filas, decidindo com os alunos em que sala iriam se encontrar. Como o último encontro havia acontecido na sala da turma 32, foram todos para a sala da turma 31, inclusive eu. A professora de Geografia retomou os apontamentos do encontro anterior onde haviam discutido sobre o preconceito com a homossexualidade. Os alunos sentaram em grupos elaborados pelas professoras, sendo que esses eram compostos por meninos e meninas de ambas as turmas. Os grupos foram desafiados a dramatizar uma cena que já presenciaram sobre o tema. Ficou combinado que deveriam deixar claro onde é o lugar da cena. Após alguns minutos de conversa e combinações a professora de Ciências pediu que sentassem

num círculo e, antes de começar as apresentações os alunos poderiam relatar sobre as discussões do grupo. Nesse momento alguns alunos começaram a rir e disseram que haviam discutido sobre os gays, porque tem na turma.

Uma aluna (MY) levantou a mão, mas já foi falando junto: *“Eu acho uma injustiça isso de ver um menino andando com meninas e chamar ele de gay!”* Outro colega (LU) falou: *“Conversar entre guris não dá nada, só falam bobagem. Então é melhor conversar com meninas.”*

A professora de Geografia escreveu a palavra preconceito no quadro e questionou seu significado. A professora de Ciências perguntou: *“Por que incomoda tanto as escolhas com quem andar? Será que estar junto já define a nossa opção sexual?”* Continuou: *“As amizades são afinidades!”*

A professora de Geografia retomou a discussão sobre o preconceito quando, uma aluna (SA) falou: *“É eu tenho um exemplo disso! Meu padrasto é negro e só por isso foi acusado de roubo. Meu, eu tenho certeza que ele não fez nada! É negro então é ladrão ou pobre!”* A aluna (MA) disse: *“Quando a TV traz um preconceito fica natural fazer isso! A gente faz!”* A aluna (AL) completou: *“É a TV faz o homossexual engraçado, pois não é normal. Todo mundo acha graça e ri!”* A professora de Ciências rebateu: *“O que é normal?”* Os alunos riram.

Chamou-me atenção o fato das professoras deixarem os alunos falarem e poucas vezes fazerem interferências. Ao questionar a professora de Ciências ela mencionou que eles têm muita vontade de poder falar sobre o assunto e que ouvi-los sem “sermão” é muito importante. Acabando de me dizer isso, voltou-se para os alunos e pediu: *“Vocês querem continuar falando sobre isso?”* Foi um SIM coletivo. A Aluna (SA) mencionou: *“Em casa eu não posso ser eu mesma (não tanto). Tenho que me “comportar” mais, pois senão acabo me ferrando. Então aqui na escola eu posso me soltar e falar sobre isso. Então aqui na escola aparece mais coisas pra falar.”* A professora me olhou com cumplicidade no olhar. Um dos meninos disse: *“Profe vamos fazer o teatro senão não vai dar tempo!”* Então os grupos começaram a apresentar.

As apresentações foram todas direcionadas a cenas que os alunos presenciaram na escola ou no bairro. Trouxeram a questão da diferença de gênero muito marcada: *“Menino não anda com menina, senão é gay!”*

A professora de Ciências encerra a aula dizendo: *“No momento em que se pensa e discute sobre isso, talvez nós possamos mudar algumas destas formas de*

agir frente às questões que acontecem ao nosso redor.” Entretanto, ouvi-se uma voz dizendo: *“Quando vejo uma coisa, primeiro vem logo o que todo mundo pensa, daí depois penso nas nossas aulas e vejo o que estava fazendo”*. O relato é da aluna (SA).



Figura 13 – Alunos dramatizando uma cena cotidiana na escola sobre questões de gênero

Creio que poderia divagar nas análises sobre as representações de gênero aqui observadas, problematizando sua origem determinada e fixa, ou ainda, estabelecer uma discussão mais detalhada sobre a questão da amizade (modalidade relacional) em Foucault. Além disso, mesmo entendendo que tais discussões possam vir de encontro com as propostas de Foucault - explorar as possibilidades de criação de novas existências -, considerando que “a constituição dos modos de existência ou dos estilos de vida não é somente estética, é o que Foucault chama de ética: a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizem em função do modo de existência que isso implica” (DELEUZE, 1992, p. 125). Não cabe detalhar na análise essas questões, pois minha intenção ao trazer esta cena pedagógica para o *corpus* da pesquisa foi chamar a atenção ao fato das professoras entenderem as desigualdades que os humanos trazem entre si e mostrar como esse tema vem para discussão em sala de aula.

Embora, num primeiro momento, as professoras não tenham vislumbrado a atividade como prática de Educação Ambiental, no fundo compreendem que os homens se relacionam entre si e que as questões contemporâneas marcam e trazem posições desiguais. Nesse caso, as desigualdades não vêm atreladas apenas às questões econômicas, mas também de gênero. Penso que ao compreendermos as relações entre os homens como inerentes as abordagens de Educação Ambiental, talvez estejamos instrumentalizando intervenções pedagógicas que contribuam no processo de transformação da realidade socioambiental – que é complexa. Assim, podemos falar de um campo ambiental com “território político onde as práticas de Educação Ambiental vão engajar-se na disputa de valores éticos, estilos de vida e racionalidades que atravessam a vida social (CARVALHO, 2004, p.21). Talvez, estabelecendo discussões na direção de deslocar fronteiras construídas culturalmente, possamos refazer nossas construções subjetivas, reconfigurar o humano e, então, podemos criar “novos mundos, novas relações e conexões, ampliando nossos repertórios e experiências da “vida”.

Discutir a complexidade do ambiente resultante das interações e interdependências das questões econômicas, políticas, culturais e ecológicas do mundo contemporâneo são proposições da Educação Ambiental em vários documentos, inclusive nos PCNs. Contudo, percebo que esta “visibilidade” sobre as proposições da Educação Ambiental ainda não se faz presente na escola. O que vem sendo discutido, leva-me a perguntar: Será que as questões referentes à Educação Ambiental encontram espaço na pauta das discussões pedagógicas da escola? Como os professores pensam sua própria trajetória como educadores (ambientais)? Defendo, assim como Travassos (2006), a ideia de que o trabalho de Educação Ambiental passa pelas crenças, valores e atitudes dos profissionais que vão desenvolvê-lo. Portanto, creio que ainda há muito para se discutir sobre Educação Ambiental na escola - com professores e alunos -, pois ao indagar alguns alunos/as sobre a possível relação entre a atividade de sexualidade e os estudos sobre ambiente responderam:

SA: São duas coisas diferentes. Meio ambiente é uma coisa sexualidade é outra. Sexualidade tu conhece o próprio corpo e meio ambiente tu aprende a respeitar a natureza!

PE: Tem ligação o trabalho com o meio ambiente, mas eu não sei dizer como!

Encontro em Carvalho (2004) argumentos que reforçam a importância de se trazer essa discussão para pauta das reuniões pedagógicas:

Uma vez legitimada a esfera da educação ambiental, emerge uma nova exigência de escolha ético-política. Afinal, a definição da educação como ambiental é um primeiro passo importante mas também insuficiente se queremos avançar na construção de uma práxis, uma prática pensada que fundamenta os projetos põe em ação. É possível denominar educação ambiental a práticas muito diferentes do ponto de vista de seu posicionamento político-pedagógico. Assim, torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade, (p.18)

Passo agora à transcrição de uma “cena pedagógica” narrada pela professora de Ciências, a partir de uma entrevista realizada com a mesma. Entendo, assim como Moraes (2005, p.86), que numa pesquisa qualitativa as “análises textuais são modos de aprofundamento e mergulho em processos discursivos” e, que os materiais submetidos à análise – entrevistas, registros de observações, gravações de aulas, entre outros -, são transformados em documentos escritos, para então serem submetidos à análise, portanto, utilizo-me desta transcrição para dar continuidade as minhas discussões.

5.5 CENA PEDAGÓGICA III: LIXO, UMA QUESTÃO DE CONSCIENTIZAÇÃO?

Pesquisadora: Ao acompanhar uma atividade de campo com a professora de Geografia, num determinado ponto, uma aluna, ao se deparar com uma lixeira, manifestou indignação com o que estava vendo. Então fiquei sabendo que os alunos teriam desenvolvido um projeto sobre o lixo aqui no bairro, nas aulas de Ciências.

Tu poderias falar um pouco mais sobre este trabalho? Como surgiu a ideia de trabalhar com o lixo da comunidade? O que vocês fizeram?

Professora de Ciências: Bem, os alunos comentaram que gostariam de trabalhar sobre o meio ambiente, principalmente o efeito estufa que eles ouviam e liam nos meios de comunicação e não tinham muita certeza do que era. Então, comecei a trabalhar a nossa relação com o ambiente de uma forma mais ampla. Utilizei exemplos próximos de nós, como por exemplo, o tráfego de veículos na BR 386 que todos eles conhecem. Logo percebi que vários alunos se deram conta de que nós também temos parcela de culpa no efeito estufa. Para enriquecer nosso trabalho propus um passeio pelo bairro, onde os alunos deveriam anotar em seus cadernos algo que eles considerassem um fator contribuinte para o efeito estufa. Para minha surpresa, eles relataram muita coisa, veja algumas falas: *“Olha lá tem fumaça, deve ser minha vizinha queimando as folhas que varreu do pátio. Profe vamos lá falar pra ela não fazer mais isso, porque vai ficar mais calor e o ar vai ficar mais poluído!”* *“Fui! Olha só essa lixeira, tá fedendo!”* *“Profe, na lixeira da minha rua tá tudo misturado, eles nem colocam nas sacolinhas.”*

Deixei eles falarem tudo o que perceberam e anotaram, então surgiu a necessidade de resolver o problema que mais estava perturbando os alunos: o lixo. Iniciamos visitando nossa horta escolar que possui uma composteira, afinal de contas, o que vimos nas lixeiras foi na maioria lixo orgânico. Ali fui questionando a utilidade da composteira, todos eles sabiam que o lixo virava adubo e que poderia ser colocado na horta para deixar as verduras mais bonitas. Procurei estimular os alunos para que conversassem em casa para que o lixo orgânico fosse “enterrado”, ou melhor, que quem pudesse fizesse uma composteira, afinal de contas, todos eles disseram que existe um cantinho de terra em suas casas e que isso seria possível fazer. Como esta atividade estava ocorrendo aqui na escola, percebi que eles tiveram maior sensibilidade e preocupação em realizá-la em casa também.

Falamos em coleta seletiva e qual é o dia que o caminhão passa no bairro para recolher o lixo seco. Ninguém sabia ao certo, então eu trouxe folhetos informativos do Meio Ambiente de Lajeado. Eles colaram no caderno para mostrar em casa. Para comprovar a eficiência deste trabalho, fizemos uma caminhada pelas ruas do nosso bairro, no dia da coleta seletiva, observando se realmente as pessoas só colocavam lixos secos nas lixeiras. Infelizmente só vimos lixo misturado e até solto dentro e fora da lixeira. Os alunos ficaram indignados com tanta bagunça e,

para piorar, vimos o caminhão da coleta seletiva carregando tudo. Para quê? Para onde? O que acontece?

Convidei a funcionária Leila, do Meio Ambiente, para palestrar sobre o destino do lixo em Lajeado, com o intuito de tornar este trabalho mais aprofundado e despertar muito comprometimento nos alunos.

Conversei com os alunos sobre fazermos uma visita ao Aterro Sanitário de Lajeado, pois não é fácil conscientizar adolescentes se os adultos não aprenderam a separar seus lixos. Todos adoraram a ideia. Marcamos um dia e fomos... Chegando lá, eles se assustaram com a quantidade de lixos que viram, odiaram o cheiro, se assustaram com os urubus, garças e gaviões que estavam por ali. Quando vimos a lagoa de chorume, eles ficaram horrorizados. Acredito que foi uma grande aprendizagem, principalmente para a vida. As perguntas foram muitas, pois eles ficaram muito intrigados com a quantidade de chorume. *“Profe de onde vem tanta sujeira?” “De onde vem esta gosma?” “Por que fede tanto?” “É verdade que isso polui o ambiente?”* A funcionária que nos acompanhou esclareceu nossas dúvidas.

Em sala de aula procurei explorar bastante o que vimos lá. Organizamos as lixeiras das salas de aula da escola, onde cada dupla de alunos identificou as lixeiras em orgânico, seco e rejeito, mas antes disso, eles tinham que saber explicar os objetivos do nosso trabalho para cada turma que entravam, inclusive na direção da escola. A tarefa para casa foi explicar às famílias os motivos de evitar jogar os restos orgânicos na lixeira, mas sim, fazer a composteira em casa.

Durante nossas conversas, percebi que alguns comentavam que em suas casas a mãe já estava separando os lixos. Fiquei muito satisfeita com os comentários, pois eles eram diários. Senti que eles contaminaram suas famílias, o objetivo foi atingido. É claro que nem todos conseguiram convencer seus pais, mas o importante é que eles estavam cientes do que deveria ser feito. Num dia desses, alguém me questionou: *“Profe, de que adianta nós separarmos o lixo da sala se as merendeiras pegam e misturam tudo na lixeira grande do corredor?”* Confesso que me deu vergonha, pois no projeto, eles também instruíram as merendeiras e não estava funcionando. O que fazer? Questionei a turma e eles pediram para falar com a diretora. Foi o que fizemos. Dois alunos representaram a turma e pediram para que elas se engajassem nesse trabalho tão importante, percebi que até a diretora ficou sem graça. Passado algum tempo, pensei em fazermos uma blitz nas lixeiras do bairro, pois os alunos traziam reclamações com frequência sobre as lixeiras mal

cuidadas e lixos misturados. Organizei da seguinte forma: em grupos de até três pessoas, eles anotariam no caderno a situação de cada lixeira visitada, o nome da rua e o ponto exato de sua localização. Marcamos o dia e iniciamos o nosso trabalho, foi um pouco demorado, mas visitamos todas as lixeiras da proximidade da escola. Para nossa decepção, somente uma, das dezoito estava organizada. É...nossa, não era nada fácil! Pensamos que poderíamos envolver mais a comunidade, especialmente nossos vizinhos que ainda usavam algumas esquinas para colocar seus lixos ao invés de levar até as lixeiras. Confeccionou-se materiais solicitando a separação correta dos lixos, um grupo de alunos saiu pelas ruas e distribuiu de casa em casa. Outro grupo arregaçou as mangas, colocou luvas e recolheu todos os lixos do chão que estavam perto das lixeiras. Confesso que foi muito nojento, mas fiquei emocionada com a disposição dos alunos que não paravam, nem faziam cara feia. Quando acabaram nossos sacos de lixo, pensei que pediriam para voltar, para minha surpresa, alguém deu a ideia de pedir aos vizinhos, pois havia muito a fazer ainda e lá fomos nós...

Voltando para a escola, todos cansados, mas não ouvi nenhuma reclamação do mau cheiro, da sujeira. A sensação parecia de tarefa cumprida! Fizemos uma avaliação do nosso trabalho, onde no geral o grupo concordou para que fosse feito mais vezes, pois lhes incomodava ver tanto lixo esparramado pelo chão. Passado alguns dias, voltei a questionar sobre como estavam as “nossas lixeiras” e um aluno logo falou: *“Profe, minha mãe disse que valeu a pena nosso trabalho, porque agora colocaram uma lixeira nova lá perto de casa porque aquela tava estragada e também as pessoas não estão colocando mais tanto lixo no chão.”*

Eu questionei o grupo a respeito do que eles achavam de poucas pessoas limpar a sujeira alheia, se cada um deve cuidar da sua. Muitos concordaram que quem suja limpa. Uma aluna comentou: *“Profe, mas se eles não aprenderam, nós temos que dar o exemplo mostrando como se faz.”* Essa fala me deixou sem palavras, mas depois ouvi outros concordando e iniciamos uma breve discussão. Então comentei sobre o trabalho que eles já haviam iniciado, que a semente já tinha sido lançada e que com certeza veríamos os resultados, mas não imediatos, que isso exigia paciência e muita persistência. Falei que esse trabalho nunca acabaria, que ele seria contínuo em nossas vidas, que mais pessoas se engajariam com o passar do tempo...

Na fala da professora há diversos aspectos que apontam para a direção de uma abordagem da *corrente resolutiva* da Educação Ambiental, ou seja, encontra-se um imperativo de ação estabelecido na modificação de comportamento ou de projetos coletivos (SAUVÉ, 2005). De acordo com a autora (op. cit.), tal abordagem da Educação Ambiental adota a visão central da proposta sugerida pela UNESCO, em seu Programa Internacional de Educação Ambiental (1975-1995). A base da proposta pedagógica vem centrada no estudo de problemas ambientais, considerando os componentes sociais e biofísicos e suas controvérsias inerentes, objetivando: a identificação de uma situação-problema, pesquisa desta situação, diagnósticos, buscas de soluções, avaliação e escolha de soluções ótimas. Contudo, na maioria das vezes, para não dizermos na totalidade, a implementação das soluções não está associada a esta proposição. (SAUVÉ, 2005)

Na afirmação da professora - “(...) *então surgiu a necessidade de resolver o problema que mais estava perturbando os alunos: o lixo.*” -, podemos claramente identificar a proposição que marca a *corrente resolutiva* de Educação Ambiental – a resolução de problemas. Além disso, toda dinâmica pedagógica utilizada ao longo do projeto está pautada nos objetivos mencionados anteriormente: identificação de uma situação-problema, pesquisa desta situação, diagnósticos, buscas de soluções, avaliação e escolha de soluções ótimas. O lixo, colocado de forma inadequada nas lixeiras do bairro, configurava-se no problema a ser resolvido. Com o “problema” determinado, a professora busca, junto com os alunos, pesquisar a situação do lixo no bairro e na cidade, desenvolvendo uma série de propostas e intervenções pedagógicas. Munidos de informações e de um determinado tipo de saber, um saber conferido e legitimado pela “voz do especialista” - pois ao buscar “aprofundar” os conhecimentos sobre o lixo do município, a professora traz a fala de funcionárias/biólogas⁷⁹ da Secretaria do Meio Ambiente para legitimar os “conhecimentos científicos” conferidos sobre o lixo -, começam as buscas de soluções para o problema.

⁷⁹ As funcionárias citadas pela professora são biólogas e /ou estudantes de Biologia, embora ela não tenha mencionado, eu, por ter trabalhado diretamente na Secretaria do Meio Ambiente sou conhecedora deste fato.

Lyotard (2008) considera que a ciência seria um subconjunto do conhecimento, que “o saber científico não é todo o saber” (p.12), mas sim, uma espécie de discurso feito de enunciados denotativos – que vai dizer sobre o verdadeiro e o falso -, portanto, as funcionária/biólogas acabam imbuídas, pelo “saber biologizante”, de proferirem bons enunciados denotativos, mas também bons enunciados prescritivos e avaliativos⁸⁰ sobre o lixo.

Utilizando-me, ainda, das considerações de Lyotard (2008) sobre a didática, gostaria de ressaltar que, em meus entendimentos, a professora de Ciências ao buscar em conjunto com os alunos, respostas para as inquietações sobre o lixo, assume um papel de *expert/pesquisadora*, colocando o aluno (destinatário da didática) a par do que ela não sabe, mas busca saber, introduzindo-os “no jogo da formação do saber científico” (p.46).

Ao pensar em tais práticas de Educação Ambiental, encontro ressonância nas análises de Foucault (cit. por MACHADO, 2008), que afirma que todo o conhecimento, seja ele qual for, “só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber” (p. XXI), considerando que todo o saber é político e “tem sua gênese em relações de poder” (ibidem). Em meio a uma enorme quantidade de proposições a respeito das questões ambientais, de uma interminável lista de indicações, sugestões, parâmetros, regulamentos, decretos e leis (nacionais e internacionais) referentes ao ambiente e à Educação Ambiental, encontram-se condições de possibilidade para emergência de novas formas de subjetividades. Nessa perspectiva, podemos dizer que as práticas de Educação Ambiental, compreendidas como práticas sociais, atravessadas por uma multiplicidade de vozes, onde inevitavelmente se estabelecem relações de saber/poder, são constituintes de um determinado tipo de sujeito.

Cabe ressaltar, no entanto, que ao falar do poder, Foucault acrescenta uma concepção positiva, produtiva e transformadora para o mesmo:

⁸⁰ A respeito dos enunciados denotativos, prescritivos e avaliativos, ver Lyotard (2008).

O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2008, p.8).

Vivemos um momento onde as relações entre saber e poder criaram outros e novos conhecimentos referentes ao tratamento adequado, não só dos resíduos sólidos (lixo), mas também dos resíduos líquidos e gasosos provenientes das ações humanas. Muito se produziu e vem se produzindo em relação a técnicas ambientalmente viáveis para os processos de industrialização e urbanização. Um novo discurso surge a partir da relação entre saber e poder e vem se estabelecendo com a emergência das questões ambientais – o discurso da sustentabilidade (econômica, ecológica, social e cultural). Um discurso que vai se espalhando nas mais variadas instâncias sociais, inclusive nas escolas.

Retomando minhas análises sobre as abordagens de Educação Ambiental utilizadas no projeto sobre o lixo, gostaria de problematizar a representatividade dos atores sociais (moradores) nas discussões estabelecidas sobre o tema. Nos relatos da professora, pude perceber que houve intenção de envolver a comunidade no projeto, porém passo a questionar como se deu tal inserção, pois na perspectiva de análise que assumo, não poderia deixar de questionar e colocar em discussão o comportamento simbólico e cotidiano desta comunidade em relação ao lixo.

Ao questionar a inserção dos atores sociais (moradores) no projeto, busco aporte nas teorizações dos Estudos Culturais que, por sua vez, chamam a atenção para as práticas mais ordinárias da vida cotidiana, desde a forma como as pessoas selecionam e arranjam os objetos em suas moradias, como compram, o que comem (FISKE, 1992 *apud* NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2002) e, nesse caso, como descartam e acondicionam o seu lixo. Compreender a forma de acondicionamento e descarte do lixo como um comportamento imanente à cultura desta comunidade direciona nosso olhar para uma análise sob o viés das tradições dos Estudos Culturais, pois, “a cultura é entendida *tanto* como uma forma de vida –

compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.” (ibidem, p.14).

Creio que, nesse caso, podemos utilizar uma analogia com os estudos de Hall (1997) a respeito da construção e da circulação do *significado*, para compreender melhor esta argumentação. O “lixo” está no mundo como resultado das ações humanas, independente da descrição que fazemos dele. Entretanto, a identificação que fazemos dele só é possível devido a uma forma particular que utilizamos para classificar e, conseqüentemente, de atribuir significado ao mesmo. Portanto, há diferentes formas e sistemas de significação para o “lixo” que devem ser compreendidos como produto resultante da forma como ele é socialmente construído através da linguagem⁸¹ e da representação. Estou assinalando que a nossa percepção daquilo que consideramos “lixo” está profundamente marcada por estruturações estéticas e culturais que permitem estabelecer o que ver, como ver e o que fazer com este “lixo”.

Nesse sentido, dar voz aos atores sociais (moradores), discutir e refletir sobre a construção social/cultural/histórica das práticas de acondicionamento do lixo e seus significados, talvez pudesse colocá-los na posição de participantes interessados/as no projeto desenvolvido pela escola, talvez pudessem ser descritos/as como parte de uma “comunidade de consciência ampliada⁸²”. Faço tais considerações partindo dos relatos que surgiram, tanto nas narrativas da professora - *“É claro que nem todos conseguiram convencer seus pais (...) Confesso que me deu vergonha, pois no projeto, eles também instruíram as merendeiras e não estava funcionando. (...) Profe, mas se eles não aprenderam, nós temos que dar o exemplo mostrando como se faz.”* - , como na fala da aluna, durante a saída de campo de Geografia – *“Continua tudo igual como a gente viu com a profe de Ciências! Não muda nada!”*.

⁸¹ A partir da virada cultural, a linguagem passa a ser compreendida como algo mais amplo, “surge um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado.” (HALL, 1997, p.28)

⁸² O termo é de Jacqueline Bobo (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2002, p. 33).

Parece-me que a “verdade” formada no interior do discurso científico ocupa lugar de destaque nas práticas discursivas e intervenções que atravessam as abordagens sobre o lixo, tanto com os alunos como com a comunidade do bairro. Dessa forma, algumas proposições da Corrente Científica de Educação Ambiental perpassam o trabalho desta professora.

De acordo com Sauv  (2005, p.23), nessa corrente a “perspectiva   a de compreender melhor para orientar melhor a a o”, integrando-se com o enfoque e o processo de resolu o de problemas (proposi o da Corrente Resolutiva). Quando a professora busca oferecer um “aprofundamento” do trabalho a partir da busca de conhecimentos técnico/científicos sobre o lixo, não estaria intencionando “compreender melhor para orientar melhor a a o”?

Ao pensar na centralidade dada a determinadas abordagens e pressupostos teóricos da Educa o Ambiental que identifiquei nas cenas pedagógicas analisadas, encontro um determinado tipo de educador, constituído na imanência de um domínio de conhecimento, fortemente marcado pelas Ciências Naturais. Entendo as práticas pedagógicas como estratégias direcionadas   constitui o de um determinado tipo de aluno - e por que não um sujeito/aluno/ecológico?⁸³ Busco interrogar o processo de enuncia o que engendra determinadas práticas discursivas postas em funcionamento, em atividades escolares de Educa o Ambiental. Faço essas considera es por acreditar ser relevante colocar questões de fundo no cruzamento entre práticas discursivas e subjetividades na pauta das discussões pedagógicas, principalmente as direcionadas   Educa o Ambiental, pois assim como Carvalho (2008), compreendo a Educa o Ambiental como propulsora na forma o do sujeito ecológico.

Para finalizar, gostaria de mencionar que, em meu entendimento, tanto a professora de Geografia como a de Ciências, nas interven es pedagógicas (ditas

⁸³ Busco com o termo “sujeito/aluno/ecológico” uma aproxima o com as teoriza es de Carvalho (2005), que define o sujeito ecológico como: um tipo ideal de sujeito, enquanto uma identidade narrativa ambientalmente orientada, capaz de encarar os dilemas societários, éticos e est ticos configurados pela crise societária em sua perspectiva cultural; comprometido com um projeto de sociedade socialmente emancipada e ambientalmente sustentável. Tal aproxima o me faz pensar na possibilidade de articula o destas concep es com o mundo da escola.

ambientais), colocaram os alunos em vivências diretas com o mundo. A respeito da experiência direta, Sacristán (2002, p. 35) argumenta que

As apropriações culturais ou as aprendizagens mais significativas e de caráter mais vivo são as que ocorrem graças as vivências diretas que temos em nossos encontros com o mundo da natureza, das pessoas ou dos objetos culturais, ou seja, aquelas que são o resultado de nossos confrontos constantes e diretos com o mundo físico, os objetos construídos, outras pessoas, as relações sociais e as condensações de culturas. (...) As experiências obtidas a partir desse contato direto com o mundo externo têm diversas dimensões ou despertam em nós diferentes tipos de significação, de modo que contribuem para que tenhamos representações polifacéticas do mundo...

Contudo, ao colocar seus alunos em “encontros com o mundo”, os professores não possuem garantia nem controle sobre os resultado/efeitos que tais experiências possam desencadear, pois a experiência é algo ligado diretamente ao sujeito, como algo que *lhe passa* (LAROSSA, 2001) provocando percepções e sentidos – uma operação essencialmente individual, uma apropriação pessoal dos significados -, que como venho discutindo no decorrer das minhas análises, se dá no interior da cultura, imbricada por relações de poder e saber.

O convite que este texto faz é para que nós - professores/educadores (ambientais) -, olhemos para o complexo terreno da produção do nosso entendimento e das possibilidades de significação da Educação Ambiental. Terreno que sabemos ser muito rico - polimorfo e polissêmico -, e mesmo assim, não oferece garantia de dar conta de todos os sentidos possíveis que uma realidade possa vir a ter. Dessa forma, analisar o processo de enunciação que engendra as práticas pedagógicas, ditas ambientais, que atravessam o cotidiano de uma instituição escolar é uma forma de tentar mapear um dos muitos caminhos dessa produção de sentidos sobre a Educação Ambiental. Penso que assim, talvez, possamos nos comprometer politicamente com análises sobre as formas como a cultura engendra diferentes processos de produção de significados sobre as questões ambientais. Gostaria, então, de encerrar minhas reflexões (que considero provisórias e possíveis de mudança), com as palavras de Flickinger (1994, p. 198):

A sensação de desamparo profundo, frente à falta de fundamentos suficientes para uma prática educacional, dirigida para conscientização em relação aos problemas ambientais está omnipresente. Por isso, não se pode esperar de ninguém uma solução rápida do impasse; deveríamos, no entanto, tentar, num esforço comum, contribuir com alguns elementos no mosaico cuja a forma final não pode ser antecipada.

5.8 REFERÊNCIAS

CALDEIRA, T. P. R. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, v.21. p.133-157, 1988.

CAPRA, F. Prefácio: Como a natureza sustenta a Teia da Vida. In: STONE, M. K.; BARLOW, Z. (orgs.). **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 13-15.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

_____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-68.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 136-161.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Atlas do meio ambiente do Brasil**. 2.ed. Brasília: EMBRAPA – SPI: Terra Viva, 1996.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GUIDO A. LERMEN. Coordenação Pedagógica. **Projeto Político Pedagógico: Ciclos de Formação - amar é deixar de comparar**. Lajeado, 2004. Texto digitado.

FLICKINGER, H. G. O ambiente epistemológico da Educação Ambiental. **Educação & Realidade**, Ética e Educação Ambiental. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.19, n.2, jul./dez. 1994. p.197-2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 25. ed. Tradução por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999, 160 p.

_____. Foucault. In: _____. **Dits et écrits IV, (1980-1988)**. Paris: Gallimard, 1994.

GEERTZ, C. Estar lá, escrever aqui. **Diálogos**. São Paulo, v.22, n.3, p.58-63, 1989.

GOTTSCHALK, S. Postmodern Sensibilities and Ethnographia Possibilities. In: BANKS, A; BANKS, S.P. **Fiction and social research: by ice or fire**. London: Altamira Press, 1998. p. 206-226.

GUTIÉRREZ-PÉREZ, J. Por uma formação dos profissionais ambientalistas baseada em competências de ação. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.) **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.177-211.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Cultura, mídia e educação. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.22, n.2, jul./dez. 1997. p. 15-46.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Campinas: Leituras SME, 2001.

_____. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, V. M. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 10 ed. Tradução por Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 25. ed. Tradução por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS. Tese de Doutorado. 2007.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p.85-114.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, T. T. (org. e trad.) **Alienígenas na sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.7-38.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 113-140.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global**: as exigências da cidadania. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPAIO, S. M. V. **Notas sobre a “fabricação” de educadores/as ambientais**: identidades sob rasuras e costuras. Porto Alegre: PPGEdu/FACED/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Tradução por Cláudia Schwilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.) **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SEMEC. Equipe de Educação Ambiental. **As árvores de Novo Hamburgo**. 2.ed. Novo Hamburgo: Otomit S.A., 1993.

TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.43-62.

TRAVASSOS, E.G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38.

6 ALINHAVANDO IDEIAS: COSTURAS PROVISÓRIAS

Gostaria de retomar algumas das considerações que fui apresentando durante minha pesquisa, entretanto, quero destacar que este momento não passa de um alinhavo de ideias, configurando-se numa costura provisória. Aliás, a própria escrita do texto é constituída por peças distinguíveis que alinhavadas compõe-se numa “colcha de retalhos” com armação de sentido.

Cabe ressaltar que não pretendi trazer verdades sobre as questões aqui discutidas, tão pouco indicar caminhos certos para práticas escolares de Educação Ambiental, pois a verdade é uma construção humana decorrente da forma cultural de vermos e pensarmos o mundo - ela é produzida neste mundo. Minha intenção foi pensar as práticas de Educação Ambiental como práticas discursivas, postas em funcionamento no cotidiano escolar, como integrando redes de constituição na produção de determinados tipos de verdades, de significados e de sujeitos.

Essas considerações levaram-me, num primeiro momento, a analisar meu processo de subjetivação, minha constituição num determinado “tipo” de educadora ambiental. Para tanto, utilizei-me da estratégia narrativa como forma básica de organização da subjetividade, como uma forma de encontro comigo mesma, considerando o caráter construído e transitório deste processo. Procurei principalmente, compartilhar com o/a leitor/a os movimentos que me levam a compreender o processo de subjetivação em seu caráter construído, criando, talvez, possibilidade de discuti-lo, contestá-lo, repensá-lo e reposicioná-lo.

Por essas motivações e entendimentos, retomo as propostas deste estudo em que procurei entender quais as práticas que compõe a Educação Ambiental. Para isso, busquei conhecer como os discursos relacionados ao “meio ambiente” e à exigência da Educação Ambiental têm se tornado presentes em diferentes instâncias sociais; as formas pelas quais as questões ambientais são capturadas pela mídia e postas em ação nos anúncios publicitários e no marketing ecológico/cultural,

compreendendo o caráter pedagógico e o papel constitutivo na construção de determinados valores éticos, políticos e existenciais, direcionados à regulação da vida individual e coletiva e, o processo de enunciação que engendra as formas pelas quais a Educação Ambiental é posta em ação no espaço escolar.

Para problematizar tais questões, embrenhei-me num breve percurso histórico a fim de mostrar possíveis articulações entre o discurso de Ciência Moderna, da Natureza e da Educação Ambiental. Nesse percurso, procurei conhecer e mostrar como mudanças históricas acarretam transformações no desenvolvimento de diferentes formas de conhecer e intervir no ambiente. A mentalidade (racionalidade) moderna dos séculos XV e XVI, que abriu caminho para Ciência Moderna no século XVII, fez do homem o centro do universo – *antropocentrismo* -, entretanto, ocupando e explorando a natureza na prática, o homem continua vivendo como se ele estivesse fora da natureza, reforçando o mito do antropocentrismo.

Todavia, com o passar do tempo, mudam-se as razões subjacentes à necessidade de “educar para o ambiente”, bem como a forma de fazê-lo. Nesse sentido, procurei mostrar a emergência da Educação Ambiental como uma noção “nova” na sua articulação com o campo de aplicação da Educação, que surge como algo totalmente diferente em sua maneira de agir - configurando-se enquanto política pública -, fruto de algumas matrizes de valores que irrompem em meio às transformações culturais contemporâneas. Esses fatos acabam possibilitando a emergência do *acontecimento ambiental* que, impondo-se como um fator social relevante, vai atravessar práticas educativas dando condições de existência à Educação Ambiental. Tais compreensões fizeram-me investigar a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, que culminou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais a trouxeram para “dentro” dos programas escolares como “orientações e/ou normas” para o trabalho docente.

Busquei mostrar, ainda, que os atores envolvidos com a Educação Ambiental adotam diferentes discursos e propõem diversas maneiras de conceber e praticar ações educativas, pois assumem proposições de diferentes correntes de Educação Ambiental. Nesse sentido, abordei a rede discursiva que configura a Educação Ambiental, sua diversidade de olhares e multiplicidade de vozes que circulam no

campo social, inclusive na escola. Busquei marcar as correntes de Educação Ambiental cartografadas por Sauv : *Naturalista, Conservacionista, Resolutiva, Sist mica, Científica, Humanista, Moral/ tica, Holística, Biorregionalista, Prática, Crítica, Feminista, Etnográfica, Ecoeduca o* e de *Desenvolvimento Sustentável*. Além disso, transitei pelas diferentes matizes de “Educa es Ambientais” florescentes no Brasil: *Alfabetiza o Ecológica, Educa o no Processo de Gestão Ambiental, Educa o Ambiental Crítica, Ecopedagogia, Educa o Ambiental Transformadora e a Educa o Ambiental Emancipatória* - procurando caracterizar, ainda que rapidamente, suas proposi es e pressupostos teóricos, bem como suas articula es com o espaço escolar e os PCNs.

Considero relevante pontuar que empreendi minhas análises entendendo os PCNs e suas propostas de Educa o Ambiental como estratégias governamentais relacionadas ao governo da educa o e dos indivíduos que integram as institui es escolares, instituindo “verdades” e comportamentos direcionados   condu o dos pensamentos e às a es dos indivíduos. A respeito das no es consideradas relevantes para o trabalho dos educadores, os PCNs trazem a no o de Meio Ambiente - que aparece como um conceito em constru o -, a no o de Sustentabilidade - que aparece ancorada nas propostas apresentadas pelo Programa das Na es Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) como a melhoria da qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas - e a no o de Diversidade - que tem como proposta de abordagem, tanto seu caráter biológico (biodiversidade), como social (sociodiversidade).

Embora os PCNs apontem para abordagens transversais do tema Meio Ambiente, evidenciam nas áreas de Ciências Naturais, História e Geografia os principais parceiros para o desenvolvimento dos conteúdos, deixando para as demais áreas a fun o de instrumentos básicos para conduzir o processo de constru o do conhecimento sobre o meio ambiente – o que se percebe claramente na dinâmica curricular das escolas, inclusive na escola onde realizei minhas observa es.

Ao procurar conhecer o quanto o discurso da média, que também transita pela escola, captura as questões ambientais colocando-as em a o nos anúncios

publicitários e no marketing ecológico/cultural, apresentei e problematizei questões “nascidas” a partir do momento em que se assume a noção da cultura como um *recurso*, tornando-a ferramenta para uma variedade de propósitos sociais, políticos e econômicos - que elegeram os temas ambientais como possibilidade para investimentos, contestações e negociações. Como a cultura vem assumindo um papel fundamental nos processos de estruturação e organização da sociedade ocidental contemporânea, no desenvolvimento global e na disposição de recursos econômicos e materiais, presenciamos a enorme expansão de tudo o que está associado a ela.

Essa expansão se encontra atrelada à circulação e ao funcionamento dos diferentes veículos midiáticos, principalmente pelas imagens publicitárias que colocam em movimento: informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, recursos e marketing de produtos e ideias. Vivemos numa época caracterizada pelo consumo, ele permeia a maioria dos aspectos e estilos da vida: além de consumirmos mercadorias, somos consumidores, também, de imagens e significados que nos ensinam desejos, valores e frustrações, enfim, modos de ver e de nos comportarmos em relação a nós, aos demais e aos produtos. Nesse sentido, a sociedade ocidental contemporânea tem investido em estratégias para colocar e manter o *consumo* no círculo das ações humanas – com o uso das diferentes mídias e de recursos como a publicidade e o marketing.

Ao discutir como as questões ambientais e culturais foram capturadas pela publicidade e colocadas em prática como estratégias de marketing, procurei mostrar que essas assumem papel constitutivo na construção de determinados valores éticos, políticos e existenciais, direcionados à regulação da vida individual e coletiva. Busquei discutir as estratégias da pesquisa de mercado para desenhar/redesenhar o perfil dos possíveis consumidores, definindo os modos de endereçamento dos produtos. Chego, então, à questão central que me moveu nesta análise: como o discurso publicitário e o marketing ecológico/cultural, em conexão com práticas de Educação Ambiental são postos em funcionamento, interpelando os discursos ambientais que circulam no espaço escolar, produzindo determinados modos de pensar a Educação Ambiental. Para tanto, direcionei meu olhar para a ação pedagógica da mídia, discutindo como práticas de Educação Ambiental vêm

ganhando, gradativamente, destaque na mídia, principalmente através das “chamadas de consciência ecológica”, presentes nos mais variados programas e anúncios publicitários. Nessa direção, busquei analisar os modos de falar e fazer Educação Ambiental em duas iniciativas de publicidade e marketing ecológico/cultural.

Percebi que as imagens das publicidades associavam seu produto com características sociais desejáveis - neste caso, ambientes naturais em perfeito equilíbrio - oferecendo posições de sujeitos com as quais o consumidor pode se identificar, produzindo efeitos sobre os sujeitos que denominei de sujeito/consumidor/ecológico. Além disso, percebi que tais campanhas publicitárias produzem determinadas representações de natureza e se utilizam de enunciados que aproximam o sujeito/consumidor/ecológico com o diversificado espaço natural e cultural brasileiro, reiterando uma “forma sustentável” de consumo, pois ao adquirir o produto passamos a nos sentir “politicamente corretos”.

Procurei mostrar que nos arranjos, nos quais o discurso ambiental aparece atravessado pelo discurso pedagógico, sendo reforçado pelo discurso político e reiterado pelo discurso publicitário, vão se construindo práticas educativas; práticas que não se restringem à escola, mas se ampliam a outros públicos. Assim, tentei pontuar e problematizar as intencionalidades e propósitos de certas práticas educacionais denominadas “ambientais” que, de uma forma ou outra, chegam à escola, além de instigar o uso “destes” materiais publicitários, como tema para análises e discussões nas aulas e, também, para os professores.

No último momento deste texto, apresentei o estudo que realizei numa escola pública para compreender o processo de enunciação posto em funcionamento em práticas pedagógicas associadas à Educação Ambiental. Nessa etapa da pesquisa, que se configurou num estudo de caso, tracei conexões com algumas estratégias etnográficas para construir meu material de análise. Selecionei, então, algumas “cenas pedagógicas” que foram consideradas vinculadas à Educação Ambiental pelas professoras. Enquanto observadora participante, pude perceber que diferentes correntes de Educação Ambiental perpassam as abordagens realizadas pelos professores, fato que comprova a incerteza epistemológica e metodológica que

ainda temos quando se trata de intervir nas questões socioambientais. Entretanto, constatei que há certa centralidade em determinadas abordagens, atreladas ao processo de subjetivação dos professores em um determinado tipo de educador, constituído na imanência de um domínio de conhecimento (no caso desta análise, basicamente da Geografia e da Biologia).

Este estudo me permitiu entender a escola como um espaço atravessado e configurado na coexistência de diferentes práticas discursivas: o discurso da mídia, proposições e pressupostos teóricos, documentos e regulamentos (PCNs) - uma rede discursiva sobre a Educação Ambiental. Constatei que no espaço escolar esta rede discursiva está presente, funcionando ora na fala dos alunos, das professoras; ora no Projeto Político Pedagógico. Portanto, há de se olhar para as práticas discursivas postas em funcionamento nas atividades escolares como integrando redes de constituição de determinado tipo de sujeito.

Além disso, entendo que se deva olhar para a Educação Ambiental isentos de inocência, suspendendo o olhar para, talvez, afastar-se dos “velhos” grilhões acadêmicos, que muitas vezes sustentam nossas práticas. Considero as discussões e o pensar em torno destas questões como estratégias para que as pessoas e, principalmente os educadores (ambientais), possam conhecer e compreender os efeitos das verdades que regem seus entendimentos sobre ambiente e educação, a fim de operar deslocamentos e, quem sabe, permitir a emergência de novas possibilidades e caminhos para educação/ambiental.

Gostaria de encerrar afirmando que, ao longo desta pesquisa, deparei-me com caminhos nunca antes percorridos, fui construindo um percurso repleto de incertezas, tentativas, buscas e reflexões. Penso que sou inventada, permanentemente, nas relações que estabeleço com o mundo, portanto as escritas, que se apresentam aqui, e que provo hoje, me atravessam com certa intensidade, mas aquilo que era já não é mais, e há o que está por vir. É nesse jogo de interpelações entre “eu e o mundo” que se estabelecem os ziguezagues indefinidos dos alinhavos da vida...

7 ANEXOS

ANEXO – A

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

Eu, _____, aceito que meu/ minha filho(a) participe da investigação desenvolvida pela pesquisadora Juliana Schwingel Gasparotto, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações, imagens fotográficas e filmagens de situações do cotidiano escolar. As fotografias e as filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal de meu/minha filho(a).

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação de meu/minha filho(a) é um ato voluntário. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada o desenvolvimento do meu/minha filho(a).

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Essa pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso, autorizo a divulgação das imagens fotográficas, filmagens, observações para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, _____ de _____ de 2009.

Nome do(a) aluno(a): _____

Responsável legal pelo(a) aluno(a): _____

Pesquisadora:

Juliana Schwingel Gasparotto: _____

ANEXO - B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**DIREÇÃO DA ESCOLA**

Eu, Juliana Schwingel Gasparotto, bióloga, mestranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS estou desenvolvendo uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, sobre as práticas de Educação Ambiental que são postas em funcionamento no cotidiano escolar, sob coordenação e supervisão da professora Dr(a) Nádia Geisa S. de Souza, vinculada ao referido programa. Com esta pesquisa visio trazer elementos que contribuam para problematização sobre como estas práticas discursivas são postas em funcionamento e como se articulam produzindo uma EA com a finalidade de constituir determinadas subjetividades.

A pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações, imagens fotográficas e filmagens de situações do cotidiano escolar. As filmagens e os registros fotográficos só serão realizados em turmas e com alunos cujo termo de consentimento encaminhado às famílias foi assinado pelos responsáveis. As fotografias e as filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal das pessoas envolvidas.

Essa pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso, autorizo a divulgação das imagens fotográficas, filmagens, observações para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

No término da pesquisa, as imagens e filmagens serão armazenadas pelo prazo mínimo de 5 anos, juntamente com os outros materiais da pesquisa, na Faculdade de Educação, na sala 812 ocupada pelo grupo de pesquisa ao qual pertenço e orientado pela Dra. Profa. Nádia Geisa S. de Souza.

Estou ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a instituição, uma vez que a participação desta instituição é um ato voluntário.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

_____	_____	____/____/____
Assinatura da direção	Nome	data

_____	_____	____/____/____
Assinatura do pesquisador	Nome	data