**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA AMBIENTAL**

ANDRÉA QUIRINO DE LUCA

**UMA ANÁLISE DE DISCURSO DA POLÍTICA PÚBLICA FEDERAL
DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

SÃO PAULO

2013

ANDRÉA QUIRINO DE LUCA

UMA ANÁLISE DE DISCURSO DA POLÍTICA PÚBLICA FEDERAL DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Ciência Ambiental (PROCAM) da Universidade
de São Paulo para a obtenção do título de Doutora
em Ciência Ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Sorrentino
Co-orientadora: Profa. Dra. Suzy Maria Lagazzi

Versão Corrigida
(versão original disponível na Biblioteca da Unidade que aloja o Programa e na Biblioteca
Digital de Teses e Dissertações da USP)

SÃO PAULO
2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

Luca, Andréa Quirino de.

Uma análise de discurso da política pública federal de educação ambiental./ Andréa Quirino de Luca ; orientador : Marcos Sorrentino; Co-orientadora Suzy Maria Lagazzi. – São Paulo, 2013.

158f.: il.; 30 cm.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo

1. Educação ambiental. 2. Políticas públicas. 3. Coletivos educadores I. Título

Nome: LUCA, Andréa Quirino de

Título: Uma análise de discurso da política pública federal de educação ambiental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM) da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciência Ambiental.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICO ESTA TESE AO MEU PAI SÉRGIO E À MINHA MÃE IVONETE, POR TUDO O QUE RECEBI DELES, E AOS MEUS FILHOS PEDRO, FRANCISCO E MIGUEL, QUE ME ENSINARAM O QUE É O AMOR E DO QUE SE TRATA A VIDA. ‘O AMOR É A CHAVE’. QUE TODO MEU SABER SEJA EMPREGADO NO ‘SABER AMAR’.

Agradecimento

Ao meu orientador Marcos Sorrentino por todo o apoio e guiança nessa jornada do doutoramento, por sempre me ensinar em cada conversa, aula, reunião e encontro o que é o diálogo e o que é um encontro educador. Certa de que minha vida enriqueceu, ampliou e se transformou, num caminho sem volta, faço aqui meu profundo reconhecimento do valor dessa orientação e dessa convivência.

À Suzy Lagazzi, pela impecável condução nessa travessia pelo ‘mundo’ da análise de discurso materialista. Agradeço a paciência, a docilidade, a atenção e a amizade, qualidades que permitiram que uma bióloga pudesse se reconhecer também como uma analista de discurso. Reconheço a insondável oportunidade dessa convivência e deixo aqui minha mais profunda gratidão.

À OCA Laboratório de Educação e Política Ambiental, da ESALQ/USP, que permitiu que eu compreendesse, pela prática, o que é uma ‘comunidade interpretativa e de aprendizagem’. A todos os amigos ‘ocanianos’ que tornaram a jornada mais alegre e profícua, que na convivência ensinaram sobre educação ambiental e sobre a vida em geral. Levo parte de vocês em minha própria alma.

Ao COEDUCA, que foi o processo educador mais transformador que já experienciei em toda a vida. A todos os Coeducandos que trocaram saberes comigo e fizeram parte de meu crescimento como ser humano.

Ao PROCAM por toda a oportunidade de aprendizagem que tive. À FAPESP, pela bolsa recebida do segundo ao quarto ano do doutoramento (processo número 2010/17695-3).

Um agradecimento especial às vovós Ivonete e Cristina que, cuidando dos netinhos Francisco e Miguel, permitiram que essa tese fosse concluída. Ao meu filho Pedro, pelas conversas sobre Marx e sobre a vida. Ao Edoardo, pelo companheirismo.

"Vida por mim vivida
há de vir a ir
o dia
Em que passe a ser
ideia
Por mim tida
Que possa ser
dita
E só por isso
acontecida."

Arnaldo Antunes

RESUMO

LUCA, Andréa Quirino de. **Uma análise de discurso da política pública federal de educação ambiental**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta pesquisa, que se localiza no terreno da Educação Ambiental, tem como perspectiva teórico-metodológica a Análise de Discurso de linha materialista, e visa à discussão das políticas públicas federais em Educação Ambiental. Procuramos compreender a historicidade de documentos referenciais dessa política pública de educação ambiental do Brasil, entre eles o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA), e Coletivos Educadores. Procuramos, também, dar visibilidade aos pré-construídos e condições de produção que sustentam esse discurso. Realizamos também uma análise materialista do discurso de educadores ambientais que participaram do processo de formação de um Coletivo Educador (instrumento da política pública federal de EA), mais especificamente do COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas, SP). Tal análise buscou compreender se houve abertura de processos simbólicos de deslocamento no sentido de coletividade, em oposição aos sentidos da individualidade colocados por esta sociedade capitalista. Apresentamos os pressupostos do referencial teórico-metodológico, o contexto da política pública de educação ambiental brasileira, e a análise realizada. Terminamos o trabalho com algumas considerações de ordem teórico-analítica, abrindo as possibilidades de reflexão com novas perguntas. Pretendemos contribuir com um melhor entendimento sobre o discurso da política pública de educação ambiental do Brasil, dando visibilidade ao modo pelo qual o sentido de política pública se produz.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Política Pública de Educação Ambiental; Coletivos Educadores; Análise de Discurso.

ABSTRACT

LUCA, Andréa Quirino de. **A discourse analysis of the Brazilian public policy on environmental education**. Thesis Ph.D.'s Dissertation – Graduate Program of Environmental Science, São Paulo University. São Paulo, 2013.

In this work, which is in the field of Environmental Education, we conducted a materialistic discourse analysis to understand the historical references of documents of public policy on environmental education in Brazil, including the Treaty on Environmental Education for Sustainable Societies and Global Responsibility, the National Program of Environmental Education (ProNEA), the Training Program for Environmental Educators: for an environmentally educated and educating country, aiming at sustainability (ProFEA), and Collective Educators. We seek to give visibility to the pre-built and production conditions which support that speech. We also conducted a materialistic analysis of the discourse of environmental educators trained by a Collective Educator (instrument of public policy on environmental education in Brazil), specifically the COEDUCA (Collective Environmental Educator of Campinas-SP). The aim of these analyses was to understand whether the opening of the symbolic processes of displacement in the sense of community occurred, as opposed to the senses of individuality posed by this capitalist society. We present the assumptions of the materialistic discourse analysis, the context of public policy for environmental education in Brazil, and analysis performed. We finished the work with some theoretical-analytical considerations, opening the possibilities of reflection with new questions. We intend to contribute to a better understanding of the discourse of public policy on environmental education in Brazil, giving visibility to the way in which the direction of public policy is produced.

Key words: Environmental Education; Public Policy on Environmental Education; Collective Educators; Discourse Analysis.

SUMÁRIO

1. A POLÍTICA PÚBLICA FEDERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB O OLHAR DA ANÁLISE DE DISCURSO.....	11
1.1 A institucionalização da educação ambiental no Brasil.....	12
1.2 Os procedimentos da análise de discurso – o debruçar sobre o material.....	15
1.3 Apresentando a importância das condições de produção dos sentidos.....	18
1.4 O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como referência da política pública federal de educação ambiental.....	20
1.5 O contexto da criação do ProNEA e do ProFEA.....	32
2. ProNEA: QUAIS SEUS EFEITOS DE SENTIDO E EM QUE DIREÇÕES APONTA?.....	35
2.1 A estrutura do ProNEA.....	35
2.2 As regularidades do ProNEA.....	39
2.3 A educação para ‘amenizar’ desigualdades.....	53
2.4 Discordâncias políticas, ideológicas, teóricas.....	55
3. UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ProFEA.....	61
3.1 A estrutura do ProFEA.....	61
3.2 As ‘marcas’ do ProFEA.....	64
3.3 A função-autor na AD.....	72
3.4 A assunção da autoria.....	73
3.5 ProFEA: uma proposta que contribui com a assunção da autoria?.....	75
4. A LIBERDADE E A AUTONOMIA COMO REGULARIDADES - O EFEITO IDEOLÓGICO ELEMENTAR.....	80
4.1 O sentido em relação a_.....	85
4.2 A noção de sujeito-de-direito como pré-construído.....	91
4.3 O homem que faz a história... ..	92
4.4 O sujeito responsável e o consenso.....	94
4.5 A escrita não é neutra.....	96
4.6 A questão do ‘bem comum’.....	97
4.7 Individualidade e coletividade, local e planetário.....	99
5. COLETIVOS EDUCADORES COMO INSTRUMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	103
5.1 O Coletivo Educador Ambiental de Campinas – COEDUCA	115

6. UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS DO COEDUCA.....	119
6.1 A assunção da autoria no COEDUCA.....	124
6.2 Os sentidos de coletividade na formação de educadores ambientais do COEDUCA.....	127
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143
ANEXO A: TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL.....	150

CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA PÚBLICA FEDERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB O OLHAR DA ANÁLISE DE DISCURSO

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino,
sino estelas en la mar.

(trecho de Proverbios y cantares - Antonio Machado)

Esta pesquisa, que se localiza no terreno da Educação Ambiental (EA), tem como perspectiva teórico-metodológica a Análise de Discurso (AD) de linha materialista, e visa à discussão das políticas públicas federais em Educação Ambiental.

A política pública federal de educação ambiental, enunciada pelo Órgão Gestor da política nacional de EA, tem como atribuições e competências implementar programas e projetos desenhados no âmbito do Programa Nacional de EA (ProNEA), inspirados no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2006a).

As ações desenvolvidas pelo Órgão Gestor da PNEA são apresentadas em documentos técnicos publicados pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) durante a gestão 2003-2008 do Departamento de Educação Ambiental (DEA) e descrevem objetivos e metodologias com a perspectiva da mobilização e organização social de educadores ambientais em torno de processos educadores orgânicos estruturantes dessa EA apresentada pelos documentos (Ibid.), que está em oposição a outras EAs desenvolvimentistas, com características apolíticas e desvinculadas do contexto sócio-histórico.

Com isso, o horizonte seguido por essa política é a estruturação de um sistema nacional de EA que seja descentralizado e integrado, e também flexível em função da maturação das experiências e aperfeiçoamento institucional.

Realizar uma análise discursivo-materialista da política pública federal de EA (PPEA) significa pensar que essa análise não é uma leitura de conteúdo e que não se restringe a perguntar apenas do que tratam tais documentos, mas da relação desses documentos com suas

condições de produção, dos efeitos de sentido produzidos na leitura, do que não foi dito, para que direções apontam.

O papel da leitura discursiva neste trabalho é dar visibilidade para as injunções que determinaram a elaboração dos documentos que compõem a PPEA e, a partir disso, permitir a releitura desses documentos e dessa política pública frente às condições de produção de hoje, para melhor responder às demandas sociais atuais e imprimir maior sentido à prática dessa EA no Brasil, fortalecendo suas ações.

1.1 A institucionalização da educação ambiental no Brasil ¹

Muitas são as Educações Ambientais. Desde o horizonte epistemológico e as ideologias envolvidas, quanto propriamente às metodologias, práticas e ações socioeducativas. Educação Ambiental Comportamental e Educação Ambiental Popular (CARVALHO, 2001). Educação Ambiental Transformadora e Educação Ambiental Convencional (LOUREIRO, 2004). Educação Ambiental Crítica (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004). Educação Ambiental Emancipatória (BRASIL, 2005a) Educação Ambiental Dialógica, (AVANZI, 2005). Educação Ambiental Sociopoiética (SATO et al., 2005). Algumas dessas EAs, dentre tantas outras, compartilham práticas, se sobrepõem, coexistem. Outras, se opõem.

As diversas matizes identificadas, embora não delimitadas ou descritas neste trabalho, dão visibilidade à profusão teórica e metodológica de que dispõe a Educação Ambiental hoje no Brasil. Quanto à sua institucionalização, o primeiro movimento nesse sentido ocorreu devido a uma forte pressão internacional advinda do incentivo das Nações Unidas em incluir o tema de meio ambiente nas agendas de governo, destacado pela Conferência de Estocolmo de 1972.

Foi criada em 1973, então, a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), cujo objetivo era educar em escala nacional o povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais com vista à conservação ambiental. A SEMA possuía características politicopedagógicas diferenciadas das disponíveis na política pública hoje vigente no país (SORRENTINO *et al.*, 2007, SORRENTINO *et al.*, 2005).

¹ Nesta análise discursiva, história não é sucessão de fatos, mas interpretação sobre fatos, sendo a ideologia constitutiva desse processo. Isso vale também para esse histórico da institucionalização da EA no Brasil.

De acordo com Sorrentino *et al.* (2005), foi na década de 70 que se começou a discutir um modelo de desenvolvimento que pudesse se alinhar com o bem-estar humano e uma gestão responsável dos recursos naturais, denominada ecodesenvolvimento por Inacy Sachs. E foi apenas após a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, ocorrida em 1977 na Geórgia, ex-URSS, que foram estabelecidos os princípios orientadores da EA: crítico, ético, interdisciplinar e transformador (MEDINA, 1997).

Em 1981 o Brasil estabelece seu marco legislativo para a Educação Ambiental focando na ideia de capacitação para a “defesa do meio ambiente”, afirmação presente no artigo 2º da Política Nacional de Meio Ambiente (BRASIL, 1981, *apud*: SORRENTINO *et al.*, 2007:1). Configura-se uma EA que se coloca como conservacionista.

Nessa mesma vertente de pensamento, e incentivado por esse marco legislativo de 1981, o capítulo de Meio Ambiente da Constituição Federal de 1988, art. 225 no capítulo VI, inciso VI, reitera a necessidade da EA para a “conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (MEDINA, Op.Cit.).

Em 1991, através de uma Portaria do Ministério da Educação (MEC) (no.678 de 14/05/91), é instituído que todos os currículos nos diversos níveis de ensino deverão incluir conteúdos de EA. Neste mesmo ano, foi criado um grupo de trabalho coordenado pelo MEC, em EA, preparatório à Conferência Rio-92, das Nações Unidas (Ibid.).

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Tratado de EA) é um documento referência para a EA e foi produzido na Rio-92 pelo Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais. Foi construído a muitas mãos, e é este documento que inspira as políticas públicas atuais do Brasil (SORRENTINO *et al.*, 2007).

O Ministério do Meio Ambiente (MMA) foi criado em 1992 e, nesse mesmo ano, os Núcleos de EA do IBAMA foram instituídos em todas as superintendências estaduais, a fim de operacionalizar ações educativas na gestão estadual (BRASIL, 2005a).

Em 1994, o governo federal cria, então, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), porém, é apenas através da criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 1999 que esta institucionalização, sob a ótica dos instrumentos legais, se consolida (SORRENTINO *et al.*, 2007).

A PNEA foi regulamentada em 2002 pelo decreto 4.281/02, e em 2003 foi criado o seu Órgão Gestor (e suas devidas competências para o cumprimento da PNEA), com os Ministros da Educação e do Meio Ambiente, representado hoje pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) (BRASIL, 2002). A partir desse documento é que a EA passa a ser constituída como um componente essencial e permanente da educação nacional, consolidando um processo de inclusão em documentos legais da dimensão ambiental na educação, convocando a sociedade como um todo para somar esforços em todos os espaços pedagógicos possíveis, para além das escolas, disseminando preceitos de ‘sustentabilidade’, termo que até hoje requer uma análise mais aprofundada (SORRENTINO *et al.*, 2007).

Em 2003, o ProNEA² (1a. edição) foi reformulado, e em 2004, passou por uma consulta pública (2a. edição); em 2005 foi publicada sua 3a. versão (SORRENTINO *et al.*, 2007). A proposta desse documento é estar sempre sujeito à constante revisão pública. O ProNEA foi o balizador para a criação do ProFEA - Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (BRASIL, 1999; BRASIL, 2005a; BRASIL, 2006b).

O ProFEA traz como instrumentos da Política Pública (para articular e fortalecer ações de EA populares não-formais e formais) os Coletivos Educadores e as Com-Vidas (Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida) nas Escolas (BRASIL, 2006b).

O Portfólio do Órgão Gestor da PNEA (BRASIL, 2006a:9) apresenta três âmbitos de atribuições, definidos pelo artigo 15 da Lei 9.795/99:

- definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional
- articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental em âmbito nacional
- participação na negociação e financiamentos a planos, programas e projetos na área de educação ambiental.

² ProNEA, escrito desta forma (e não PRONEA), é uma diferenciação para as três edições do programa, publicadas a partir da entrada do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

1.2 Os Procedimentos da Análise de Discurso - o debruçar sobre o material

Repara bem no que não digo.

Paulo Leminski

Em uma leitura mediada pela AD, temos o texto como um objeto simbólico que produz sentidos. A formulação de uma questão pelo analista desencadeia a análise a partir da mobilização dos conceitos. Segundo Orlandi (1999a:30):

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Assim, o analista desfaz a ilusão de transparência da linguagem e se debruça sobre sua questão, construindo, a partir da mobilização dos conceitos teóricos, seu dispositivo analítico próprio para determinada análise.

Ou seja, os princípios do dispositivo teórico da AD é que vão determinar os dispositivos analíticos da interpretação, pois orientam a análise sobre o modo de funcionamento discursivo, sendo este modo singular em cada objetivo analítico, em cada análise específica, de acordo com o conjunto de conceitos mobilizados para essa análise. Mas sempre está reiterada a finalidade de compreender o processo de produção de sentidos instalado por uma materialidade discursiva, devendo estar o analista, para isso, em uma posição deslocada e numa relação crítica com as fronteiras dos funcionamentos. Isto permite que se faça uma leitura não subjetiva, já que o analista está mediado pela teoria e pelos mecanismos analíticos (ORLANDI, 2006).

Dito de outra forma, os procedimentos da AD começam com o contato do analista com o texto, para desfazer o entendimento de que aquilo que foi dito daquela maneira só poderia ter sido dito assim, ou seja, para desnaturalizar a relação palavra-coisa. O analista utiliza a paráfrase e a metáfora como conceitos que permitem o exercício com a materialidade

significante (LAGAZZI, 2010a) e considera a posição de onde os sentidos se produzem, tentando compreender as formações discursivas que configuram o funcionamento discursivo em questão (ORLANDI, 1999a).

Sobre a metáfora e a paráfrase, Orlandi (1999a:36) diz:

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar os limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí consideramos que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. (...) Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente.

É essa tensão entre o mesmo e o diferente que possibilita ao analista compreender a relação entre o político e o linguístico na produção dos sentidos, pois é pela repetição que o novo pode ser possível, constituindo o jogo da língua. Importante ressaltar que essa tensão se dá num espaço regido pela simbolização das relações de poder (Ibid.).

Dessa forma, o discurso é o lugar das inter-relações sociais que se inscrevem historicamente e são regidas pelas relações de poder, lugar onde o imaginário faz parte desse funcionamento, construído historicamente em nossa formação social.

Assim, não há sentido em si. O que há é sentido de acordo com a posição discursiva daqueles que enunciam, determinado pelas posições ideológicas a partir dos processos sócio-históricos em que as palavras se constituem. O sentido tido por determinada posição é sentido que está em relação a certa formação ideológica. As formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas (Ibid.).

Podemos compreender, então, que a interpretação é algo datado e situado, e que nossa relação com o mundo é necessariamente mediada pelo simbólico: somos animais simbólicos em interação (ORLANDI, 2004). Portanto, “não há sentido sem interpretação” (Ibid.:19).

A análise relaciona, então, as formações discursivas com as formações ideológicas que regem as relações distintas que se delineiam ao longo do processo no jogo de sentidos observados pelo analista. Aí é possível atingir os efeitos de sentido produzidos: “as palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas” (Ibid.:80).

De forma objetiva, os procedimentos podem ser entendidos assim (Ibid.):

Etapa 1: passagem da superfície linguística para o discurso;

Etapa 2: passagem do objeto discurso para a formação discursiva;

Etapa 3: processo discursivo e formação ideológica.

A metáfora, tida não como transferência, mas sim como desvio, ou seja, um sentido derivando para outro (PÊCHEUX, 2009), é a própria interpretação em si, constitutiva da própria língua (ORLANDI, Op.Cit.). A relação entre significado e significante está sempre em reconfiguração, em desliz (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). Esse desliz de um enunciado em outro, pode nos auxiliar a compreender a questão da historicidade nesse referencial discursivo, estando aí incluída a questão da autoria (ORLANDI, 2006).

Entendendo que todo discurso é uma parte de um processo discursivo mais amplo, reforçamos aqui que o dispositivo analítico tem sua direção determinada pelo objetivo e pela pergunta do pesquisador, que determinam o recorte do *corpus*, ou seja, o objeto que é analisado sempre está aberto para outras indagações (ORLANDI, 1999a).

Nesse trabalho, como material de análise selecionamos: o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2005a), o Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005a), e o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (BRASIL, 2006b). Realizamos também uma análise materialista do discurso de educadores ambientais que participaram do processo de formação de um Coletivo Educador (instrumento da política pública federal de EA). Para tanto, selecionamos os relatórios finais dos educandos do COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas, SP).

Há, ainda, outros materiais que fazem conjunto com os documentos acima relacionados: dois artigos que foram construídos por membros do Órgão Gestor da Política

Nacional de Educação Ambiental, que tratam do Programa Nacional de Educação Ambiental (SORRENTINO et al., 2005; SORRENTINO et al., 2007), e uma chamada pública para ‘Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis’ do Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2006c).

Nossa análise pretendeu buscar a historicidade desses documentos como lugares de significação, de confronto de sentidos, de estabelecimento de identidades e argumentação, a fim de compreender o imaginário social configurado na Educação Ambiental proposta pelos documentos oficiais.

As perguntas-chave para esta pesquisa foram:

- quais os pré-construídos do discurso da Política Pública de EA?
- o que foi posto e o que foi silenciado em relação a esses discursos?
- que leituras a Política Pública de EA federal possibilita? e silencia?
- as condições no percurso de formação de educadores ambientais do COEDUCA permitiram abertura a processos simbólicos de deslocamento nos sentidos de coletividade, em contraposição aos sentidos de individuação colocados por esta sociedade capitalista?

1.3 Apresentando a importância das condições de produção dos sentidos

*Meta sua grandeza no banco da esquina,
vá tomar no verbo seu filho da letra
meta sua usura na multinacional
vá tomar na virgem seu filho da cruz.
Meta sua moral, regras e regulamentos
escritórios e gravatas sua sessão solene.
Pegue e junte tudo passe brilhantina
enfie, soque, meta no tanque de gasolina.
Vá Tomar (Tom Zé)*

Este trabalho percorre um caminho cujo solo é feito de um trançado indissociável: teoria e metodologia se fundem para dar sustentação à pesquisa. Para a AD materialista é fundamental a consideração das condições de produção (CP) da criação dos documentos que fazem parte do universo discursivo aqui analisado, pois este referencial teórico-metodológico realiza um gesto epistemológico anti-positivista, com a noção de descentramento do sujeito,

noção esta que permeou e permitiu toda esta pesquisa, e que será melhor discutida ao longo desse trabalho.

Essa noção de descentramento do sujeito diz sobre o sujeito da linguagem, que é afetado pela língua e pela história, mas não tem controle de como tudo isso o afeta. Isso permite dizer que esse sujeito do discurso funciona pelo inconsciente e pela ideologia. As palavras de nosso cotidiano já chegam carregadas de sentidos que nós não sabemos como foram constituídos, porém, ainda assim, significam em nós e para nós. Nesse lugar, onde a língua produz sentidos na sua relação com a ideologia, é que temos o objeto de estudo da AD, o discurso (ORLANDI, 1999a).

Para caminhar nesta disciplina de entremeio em que se constitui a AD, é necessário dizer que foi a partir das rupturas produzidas sobre a trilogia Marx/Freud/Saussure que se pôde estabelecer três novos campos de saber: a linguística com a noção de que a língua não é transparente, mas que tem sua materialidade própria e sua forma específica de significar, a história com a noção de que, apesar do homem fazer a história, esta não lhe é transparente, e a psicanálise, com a noção de que o sujeito, descentrado pelo inconsciente, também tem sua opacidade (ORLANDI, 2006; PÊCHEUX, 2008)

As condições históricas da fundação da AD, realizada por Michel Pêcheux na década de 60, na França, foram a influência realizada de um lado pelo progresso da linguística com o entendimento de que o sentido não era apenas conteúdo, e de outro, pelo modo de deslocamento da leitura de certos intelectuais, como Althusser (Ler O Capital), Lacan (e a leitura de Freud), Foucault (Arqueologia do Saber), Barthes (a relação leitura/escrita), que possibilitou o que Orlandi (2008a:21) designa “como suspensão da noção de interpretação”.

Segundo Orlandi (2006), a AD toca os bordos da linguística, da psicanálise e do marxismo, mas não se confunde com tais; se constitui como entremeio destes com seu método e objeto próprios, fazendo-se como contradição dos três campos de saber.

Para a AD, o descentramento do sujeito, que não é fonte nem origem de sentido, mas é sujeito à língua e à história, indivíduo interpelado a ser sujeito, é noção fundamental (ORLANDI, 2007). Esse descentramento do sujeito é caracterizado pela leitura de Marx por Althusser: ‘sujeito da ideologia’, pela leitura de Freud por Lacan: ‘sujeito do inconsciente’, e, finalmente, o ‘sujeito do discurso’, por Pêcheux (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, s.d.).

Essa base, que constitui o lugar da AD, não soma ingenuamente as três áreas de saber, mas funda um novo terreno que estabelece o triplo real da língua, da história e do inconsciente, que são constitutivos de uma teoria que tem como objeto o discurso (ORLANDI, 2006).

Assim, fazer uma análise a partir deste referencial teórico passa pelo gesto de voltar o olhar para as condições de produção e para o modo pelo qual as relações significantes se formulam, tendo a língua como lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido (ORLANDI, 2007).

Isto posto, seguimos considerando as CP de três documentos fundamentais para/da política pública federal de EA no Brasil: O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Tratado de EA), o ProNEA (Programa Nacional de EA), e o ProFEA (Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade).

1.4 O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como referência da Política Pública Federal de EA

O Tratado de EA é um importante documento referência para a EA no Brasil. Esse documento é citado como inspiração da Política Pública de EA federal, sobretudo do ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental - que a partir da PNEA - Política Nacional de EA - foi construído. O ProNEA traz o Tratado de EA integralmente em seu anexo primeiro (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005a).

Construído com a participação de mais de 1300 ONGs, com atuação em 108 países, durante o Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais, no contexto da Conferência da ONU Rio-92, realizada em julho de 1992, no Rio de Janeiro, o Tratado de EA está ao lado de outros tratados que também foram ali construídos (VIEZZER, 2004).

Apesar do Fórum de ONGs ocorrer, como dito, no contexto da Rio-92, foi um evento paralelo ao oficial da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. O evento oficial representou os Estados e suas relações políticas, jurídicas e econômicas, numa intenção de produzir consenso entre governos. Já o Fórum foi um espaço

dito “independente” da política institucionalizada, e representou o discurso da reivindicação e oposição (SILVA, 1995).

Segundo Moema Viezzer (Op.Cit.), educadora ambiental que participou de todo o processo de construção do Tratado de EA, tal documento circula em todos os continentes e em diversos idiomas, se constituindo como referência política e estimulando debates, seminários e práticas, sendo um divisor de águas na história da EA.

As condições de produção da construção do Tratado de EA passam pela história da própria EA. Após os primeiros encontros durante a década de 1960, com a criação dessa área, houve a emergência de uma EA mais conservacionista, que não mencionava a história ou as condições de produção, que fazia frente com uma outra corrente de EA, que tinha noções políticas e críticas em relação ao capitalismo. Vale lembrar que o momento histórico da América Latina, nas décadas de 60 e 70, era a presença de governos ditatoriais.

Nas décadas de 1980 e 1990, o termo desenvolvimento sustentável começa a ser usado em práticas neoliberais, que possuem princípios tidos como divergentes da EA do Tratado, com suas noções críticas. Dessa forma, na Rio-92, ou melhor, no Fórum de ONGs, construir um Tratado de EA é muito significativo para apontar caminhos, para fechar para interpretações neoliberais, para evitar que se desviasse de uma perspectiva que considerasse a historicidade na fundação da área de saber da EA.

Ou seja, diante das CP no momento de criação do Tratado de EA, foi fundamental definir de qual EA o documento fala, e de qual EA não fala. A EA dita pelo Tratado está vinculada a processos sócio-históricos e se opõe à EA desenvolvimentista, que tem a direção de manter o *status quo*.

O Tratado de EA é relevante para a PPEA porque, ao delimitar, descrever, contextualizar e, também, se opor aos discursos que vinculam a EA ao desenvolvimento sustentável, abre caminho para que a PPEA proponha práticas e reflexões a partir dessa fundamentação.

Há um gesto político marcado na materialidade do texto do Tratado de EA que é muito significativo: de fato, em nenhum momento o documento traz a expressão ‘desenvolvimento sustentável’, que amplamente foi discutido na Conferência oficial, já como forma de se opor ao imaginário que configura o termo. No ‘lugar’, traz a expressão ‘sociedades sustentáveis’,

permitindo abrir para sentidos de pluralidade e diversidade, locais diferentes, formas diferentes de ser e fazer, de nos relacionarmos.

Sabemos que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, assim como não há dizer sem memória (ORLANDI, 2004). O Tratado de EA foi construído num determinado contexto que buscou legitimação de um discurso de oposição. Vale ressaltar que toda relação de poder está sustentada na interpelação ideológica, na identificação dos sujeitos com suas possibilidades de dizer, movimento dinâmico que envolve ambas as direções, para fora e para dentro do indivíduo.

Isso porque, para a AD, nenhuma fala e nenhum texto trata apenas de transmissão de informação, e não há uma linearidade entre emissor/comunicação/receptor, como se a mensagem resultasse de um processo serializado em que “alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a” (ORLANDI, 1999a:21), mas ambos estão, ao mesmo tempo, num processo de significação, de identificação, num complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos.

Ao invés de pensarmos em mensagem, estamos pensando em discurso, que põe em relação os sujeitos, a língua e a história. Assim, então, é dessa forma que o movimento de identificação ocorre em ambas as direções, como dito acima. Isso quer dizer que não estamos focando na análise do conteúdo ou numa busca por uma verdade oculta por trás do texto, mas na busca pela compreensão, através do método, dos gestos de interpretação que constituem esse texto.

Diante dessas considerações, podemos compreender o movimento de resistência do Tratado de EA em relação ao discurso legitimado dos Estados na Rio-92, pois as condições de produção do momento demandavam o fechamento da área de saber de EA numa direção de definição do que trata a EA, estando esse fechamento marcado na própria materialidade do texto.

No sentido dessa oposição, trazemos um recorte da introdução que claramente afirma e reafirma essa direção: “(...) necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento”, trazendo um efeito de sentido de denúncia, quando complementa com a frase: “(...) com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana”.

Para uma melhor compreensão do documento, aqui trazemos sua estrutura. O Tratado de EA é composto de um parágrafo introdutório e seis seções que discorrem sobre os valores, ações, focos e objetivos da EA, assim nomeadas:

I - Introdução (quatro parágrafos);

II - Princípios da educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global (dezesesseis princípios);

III - Plano de ação (vinte e dois tópicos);

IV - Sistemas de coordenação, monitoramento e avaliação (oito tópicos);

V - Grupos a serem envolvidos (nove tópicos definindo para quem o tratado é dirigido);

VI - Recursos (cinco tópicos).

A observação do conjunto da estrutura do documento chama a atenção para as ‘ações’ da EA. ‘Plano de ação’, ‘sistemas de coordenação, monitoramento e avaliação’, ‘grupos a serem envolvidos’ e ‘recursos’. Os verbos ‘planejar’, ‘agir’, ‘coordenar’, ‘monitorar’, ‘avaliar’, ‘envolver’ [pessoas] e ‘conseguir [recursos]’ nos remetem a ações. O capítulo introdutório, a introdução e os princípios também apresentam essa regularidade de projetar as ações, são textos que marcam a EA que requer transformação pela ação.

O parágrafo introdutório único traz o tema da educação como central na formação de valores e na ‘ação social’ para a criação de sociedades sustentáveis, e nele a regularidade de sustentar a prática³ da EA é justamente a ideia de que a transformação acontece pelo processo educativo que desemboca na ‘ação social’.

Em seguida, no que diz respeito ao item Introdução, este possui quatro parágrafos que tematizam a EA que busca a transformação, com a vinculação do entendimento de que a história produziu as crises atuais e que, a própria EA, por suas ações e reflexões, pode gerar mudanças nesse cenário posto pelo texto.

Os dezesseis princípios delimitam o que a EA é e, portanto, o que a EA não é. Sustentam a regularidade apontada acima porque tematizam a EA que busca a compreensão

³ Apesar do Tratado de EA trazer também a palavra ‘prática’, a palavra ‘ação’ se apresenta em um número muito maior de repetições ao longo do documento.

de que as crises são produzidas pelo sistema de desenvolvimento atual, e que essa compreensão deve produzir reflexões que sustentem ações de transformação. Ou seja, a EA dita pelo Tratado aqui está em oposição à EA apolítica, que desvincula história e condições de produção e dá suporte para políticas desenvolvimentistas.

Na sequência, temos vinte e dois itens que estão na seção Plano de Ação. O conjunto dos itens tematizam como praticar a EA apresentada na seção dos princípios, tendo o cuidado de apontar diferentes nichos e assuntos onde as ações da EA poderiam realizar as transformações desejadas.

Abaixo, na seção Sistemas de Coordenação, Monitoramento e Avaliação, temos oito itens que dizem sobre comprometimentos com o Tratado de EA, sobre difundir, implementar suas ações e acompanhar e avaliar essas práticas que devem estar alinhadas ao documento.

A penúltima seção diz sobre os grupos a serem envolvidos. Temos nove itens que tematizam sobre os mais variados públicos, mas apontam como condição que haja comprometimento com as ações transformadoras do *status quo* que a EA deseja. Temos variados movimentos sociais, ONGs, educadores, profissionais da comunicação, cientistas, grupos religiosos, governos locais, empresários e comunidades alternativas. Cada item aponta um tipo de grupo e já o relaciona com a prática em questão, apontando a ação esperada.

A última seção traz cinco itens sobre recursos para realizar as práticas de EA, e indica ações para garantir seu financiamento, como reivindicar um percentual significativo do Produto Nacional Bruto, a proposição de políticas que estimulem empresas a aplicar na EA, incentivo de agências financiadoras e a criação de um sistema bancário cooperativo entre ONGs e movimentos sociais.

Alguns recortes do documento que dão visibilidade a essa regularidade de busca de sustentação das ações de EA para a transformação podem ser observados abaixo:

-Parágrafo introdutório do Tratado de EA (BRASIL, 2005a:57, grifos nossos):

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação.

Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidas com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na

formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

-Introdução (Ibid.: idem, grifos nossos)

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade.

(...)

Consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

-Princípios da EA para sociedades sustentáveis e responsabilidade global (Ibid.:58, grifos nossos):

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.

-Plano de Ação (Ibid.:60, grifos nossos):

Trabalhar os princípios deste Tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação.

Promover a compreensão das causas dos hábitos consumistas e agir para transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para a transformação de nossas próprias práticas.

-Sistemas de coordenação, monitoramento e avaliação (Ibid.:61, grifos nossos):

Coordenar ações de apoio aos movimentos sociais em defesa da melhoria da qualidade de vida, exercendo assim uma efetiva solidariedade internacional.
Estimular articulações de ONGs e movimentos sociais para rever suas estratégias e seus programas relativos ao meio ambiente e educação.

-Grupos a serem envolvidos (Ibid.:62, grifos nossos):

Grupos religiosos interessados em atuar junto às organizações dos movimentos sociais.

Governos locais e nacionais capazes de atuar em sintonia/parceria com as propostas deste Tratado.

Empresários comprometidos em atuar dentro de uma lógica de recuperação e conservação do meio ambiente e de melhoria da qualidade de vida humana.

-Recursos (Ibid.:62, grifos nossos):

Reservar uma parte significativa de seus recursos para o desenvolvimento de programas educativos relacionados com a melhora do ambiente de vida.

Reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a implantação de programas de educação ambiental em todos os setores da administração pública, com a participação direta de ONGs e movimentos sociais.

Ressaltamos, dos recortes acima, os termos que marcam a regularidade de busca de sustentação das ações de EA para a transformação, sucessivamente reiterados: ‘construção’, ‘modificação’, ‘ação’, ‘transformador’, ‘transformação’, ‘gerar’, ‘atuar’.

É interessante observar como é formulada a busca pelas transformações sociais no Tratado, assim como a compreensão do contexto sócio-histórico e as ações a partir das reflexões.

Se observarmos os modos da formulação dos recortes abaixo citados, veremos que o Tratado de EA apresenta construções incisivas, e esse modo de formular se relaciona não só com as CP do Tratado de EA ditas acima, na proposição de legitimar o discurso de oposição a discursos desenvolvimentistas e fundar a área de saber da EA que está vinculada aos processos sócio-históricos e que visa à transformação, mas com a própria configuração de um tratado, que determina o que está fora e o que está dentro.

Apesar do Tratado de EA conter um tom incisivo, nos próximos capítulos desse trabalho veremos que a PPEA que foi gerada a partir dele não apresenta mais esse tom marcado em sua materialidade, apesar de estar ancorada na denúncia do Tratado, acima referida. Isso nos permite afirmar que as CP da criação do Tratado exigiram esse tom na fundamentação da EA, pois naquele momento histórico foi necessário um fechamento dos significados e das práticas, como forma de evitar a apropriação desenvolvimentista e apolítica da EA.

Abaixo apresentamos recortes nos quais esse tom incisivo fica visível (com grifos nossos):

-Introdução:

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário.

-Princípios da EA para Sociedades Responsáveis e Responsabilidade Global:

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.

A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político.

A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.

A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.

-Planos de Ação:

Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos.

Mobilizar instituições formais e não-formais de educação superior para o apoio ao ensino, pesquisa e extensão em educação ambiental e a criação em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente.

Fortalecer as organizações dos movimentos sociais como espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente.

Assegurar que os grupos de ecologistas popularizem suas atividades e que as comunidades incorporem em seu cotidiano a questão ecológica.

Estabelecer critérios para a aprovação de projetos de educação para sociedades sustentáveis, discutindo prioridades sociais junto às agências financiadoras.

-Sistemas de Coordenação, Monitoramento e Avaliação:

Difundir e promover em todos os países o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, através de campanhas individuais e coletivas promovidas por ONGs, movimentos sociais e outros.

Estimular e criar organizações, grupos de ONGs e movimentos sociais para implantar, implementar, acompanhar e avaliar os elementos deste Tratado.

Assim, a partir desses recortes podemos compreender melhor a fundamentação da área de saber formulada nesse tom incisivo: a EA é, deve ser, não é, requer. No parágrafo introdutório lemos: “Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria

modificação.” Aqui temos a determinação do que a EA é e o que deve, num modo lógico: se a EA é x, portanto, ela deve y. A conjunção consecutiva ‘portanto’ é sintoma das relações normativas que este primeiro parágrafo produz. Ser um “processo dinâmico” e estar em “permanente construção” acarreta a injunção de refletir, debater e se modificar.

Os quatro parágrafos da ‘Introdução’ fazem considerações acerca da EA. Especificamente em um dos trechos encontramos um modo explicativo que delimita e define, usando a constatação (grifos nossos):

É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre estas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana.

Neste recorte vemos a delimitação do que é fundamental, no que as pessoas devem fazer, e do que é necessário abolir, para poder não sofrer (escapar) os efeitos terríveis.

Retomamos este trecho no exercício parafrástico abaixo:

Seria importante que as comunidades planejassem e implementassem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre estas alternativas talvez devêssemos abrir mão de programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento com suas consequências sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana.

Nas mudanças acima proposta a troca de abolição por abrir mão produz uma mudança importante. Em se tratando de filiações políticas divergentes, não se trataria apenas de abrir mão mas de fato abolir/romper. Ou seja, num Tratado de EA este é um ponto não negociável, ou se estará endossando a mesma política com a qual se está tentando romper.

A partir do exercício parafrástico, podemos observar na materialidade do trecho acima que o modo da formulação constitui-se numa sintaxe que fecha para outras interpretações e define qual seria a consequência caso não seja realizado o que se aponta.

No que diz respeito aos dezesseis princípios, estes definem o que é a EA e o que ela deve. Apenas o primeiro princípio diz sobre educação de uma forma geral (“a educação é um

direito de todos; somos todos aprendizes e educadores”). Todos os outros princípios iniciam com “a educação ambiental”, sendo que doze deles iniciam com “a educação ambiental deve”. Assim há uma série de definições sobre a área de saber da EA, segundo os signatários do documento, de acordo com o próprio documento. O fato de ter tantas definições em vários âmbitos dá visibilidade para o gesto de buscar completude e dar um efeito de unidade da área.

A seção ‘Plano de Ação’ inicia assim: “As organizações que assinam este Tratado se propõem a implementar as seguintes diretrizes:”, seguido por vinte e dois itens, que tratam de ações diversas para implementar, promover e mobilizar a EA definida nos princípios do documento. Os itens sempre iniciam por verbos no infinitivo: ‘promover’ (em cinco itens), ‘trabalhar’ (em dois itens), ‘transformar’, ‘criar’, ‘garantir’, ‘mobilizar’, ‘fortalecer’, ‘estabelecer’, ‘realizar’, ‘incentivar’, ‘estimular’ (em dois itens), ‘fazer’, ‘sensibilizar’, ‘buscar’, ‘atuar’, ‘assegurar’.

A seção ‘Sistemas de Coordenação, Monitoramento e Avaliação’ inicia com a frase: “Todos os que assinam este Tratado concordam em:”, e isso é seguido por oito itens que também iniciam com verbos no infinitivo, reiterando o efeito de ação projetiva e imperativa: ‘difundir’, ‘estimular’ (em três itens), ‘produzir’, ‘estabelecer’, ‘garantir’, ‘coordenar’.

Após darmos visibilidade para essa regularidade, voltamos a nos perguntar se haveria a possibilidade de um Tratado fundar uma área de saber sem trazer marcado o tom incisivo em sua materialidade. Haveria outro modo para delinear e fundamentar uma área de saber a partir da oposição ao discurso oficial da Rio-92? Haveria outro modo de realizar a denúncia de que a crise global é criada politicamente e historicamente, a partir de um Fórum marginal do encontro dos governos de Estados membros da ONU, que discutia justamente e amplamente o desenvolvimento sustentável? E ainda, podemos nos perguntar: o que se pede de um documento que visa a gerar políticas públicas?

Não pretendemos responder essas perguntas fechando-as com um ‘não’ impositivo, pois sabemos que sempre há outros modos de se formular, mas temos que considerar as injunções das CP que determinaram o que foi possível e o que não foi possível ser dito naquele momento. Queremos abrir para tal reflexão. Apresentamos, abaixo, um exercício parafrástico sobre três princípios dessa EA trazidos pelo Tratado, como forma de delinear uma resposta sobre o modo incisivo da materialidade.

O segundo princípio diz:

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

Caso estivesse escrito da forma abaixo, o tom incisivo seria quebrado:

É desejado que a EA esteja sempre aberta ao pensamento crítico e inovador, nos modos formal, não-formal e informal, para ter várias frentes de apoio para práticas que querem realizar a construção de uma sociedade diferente da atual.

O início do terceiro princípio diz:

“A educação ambiental é individual e coletiva. (...)”

Essa afirmação poderia ser dita, apontando para o mesmo sentido, dessa forma:

A EA que aqui definimos envolve as dimensões individuais e coletivas.

Ou no quarto princípio:

“A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político.”

Essa afirmação poderia ser:

A EA sempre tem uma direção política, por isso nunca poderia ser algo neutro (e poderia ainda ter a seguinte complementação: ... pois a ideia de neutralidade é uma evidência produzida pelo positivismo).

Após esses exercícios parafrásticos, podemos entender que o conteúdo do documento poderia ser escrito de uma forma não incisiva, mas as frases não incisivas são de menor impacto e força e não possuem o mesmo efeito de sentido de fundamentação de uma área de saber. Voltando às CP do Tratado, que quer legitimar o discurso de oposição frente aos Estados que estavam na Rio-92 pelo convite da ONU, respondemos à questão dizendo que a forma de construir um Tratado é por uma sintaxe incisiva, ou não teremos um Tratado.

É importante dar visibilidade a essa tensão da construção do Tratado, que está marcada na sua materialidade, para que possamos nos dar conta da força do gesto de se opor à política legitimada mundialmente. Como vimos, em nenhum momento o texto do Tratado negocia

com a política desenvolvimentista, pois são excludentes. Abolir/extinguir algo não é negociar, é se opor deliberadamente, no sentido de direção política.

Tendo posto as CP do Tratado de EA, seguiremos com as CP do ProNEA e ProFEA, que se declaram alinhados com esse documento.

1.5 O contexto da criação do ProNEA e do ProFEA

Na série de documentos técnicos número sete do Ministério do Meio Ambiente (MMA), temos que “O Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental foi criado a partir do artigo 14 da Lei Federal no. 9.795, de 27 de abril de 1999, com responsabilidade de coordenar a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)”. Foi oficializado com o artigo 2o. do Decreto no. 4.281, de 25 de junho de 2002, que regulamenta a Lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 2006a:9).

A partir de uma consulta pública, O Órgão Gestor da PNEA publica três versões do ProNEA (2003, 2004 e 2005, respectivamente), que, como já dito, marca a diferença com o PRONEA, escrito dessa forma, que é uma versão anterior à entrada do presidente Lula.

Este trabalho analisou a terceira edição do ProNEA (BRASIL, 2005a), também disponível para consulta no portal do Ministério do Meio Ambiente, em : http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf (consultado em 13/06/11).

Segundo o Órgão Gestor da PNEA, como instrumento de política pública de EA, temos, então, como o número oito da série de documentos técnicos do MMA, o ProFEA (Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais - por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade), que é citado como um dos principais programas do Órgão Gestor (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b), que também tem versão digital disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_08.pdf (consultado em 25/06/12).

O contexto político na criação do ProNEA e ProFEA configurava-se pela entrada de Lula, que era do Partido dos Trabalhadores e ex-líder sindical. Foi nesse momento que Maria Osmarina Marina Silva foi nomeada ao cargo de Ministra do Meio Ambiente (MMA). Marina Silva, que nasceu e viveu muitos anos no interior do Acre e que atuou politicamente com o

líder seringueiro Chico Mendes, foi ministra até maio de 2008. Portanto, essa configuração política que traz uma marca de “povo no poder” e de “movimento social político no Estado” estava em efervescência em 2003 e 2004.

Marina Silva nomeou como diretor do Programa Nacional de EA, que depois se transformaria em Diretoria de EA e, finalmente, em Departamento de Educação Ambiental (DEA) do MMA, o Prof. Dr. Marcos Sorrentino, do departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP.

O Órgão Gestor da Política Nacional de EA (BRASIL, 2006a; 1999), então, que estava à frente da política pública de EA e, assim, do ProNEA e ProFEA, era dirigido pelos ministros de meio ambiente (Marina Silva) e de educação (Cristovão Buarque, que depois foi sucedido por Tarso Genro e em seguida por Fernando Haddad), tendo como representantes, pelo DEA/MMA, Marcos Sorrentino e equipe e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério de Educação (CGEA/MEC), inicialmente a professora da UnB, Laura Goulart Duarte, em seguida Rachel Trajber e equipe (nomeada pelo ministro Tarso Genro e mantida por Fernando Haddad).

Vale ressaltar que a forte articulação de Rachel Trajber e Marcos Sorrentino aproximou os Ministérios representados numa configuração pouco usual e que, antes de exercerem a representação do Estado nesses cargos, estes profissionais já atuavam conjuntamente em movimentos sociais, redes de EA e universidade, e haviam participado da construção do Tratado de EA no Fórum Global, que aconteceu ao mesmo tempo e dentro dos limites da Rio-92. Ressaltamos, ainda, que a Rede Brasileira de EA (REBEA) foi criada nesse processo e que, após a participação na Rio-92 e Fórum Global, alguns ambientalistas se reuniram para criar a ONG Instituto Ecoar para a Cidadania, hoje OSCIP, e entre estes estavam Sorrentino e Trajber.

Marcos Sorrentino foi demitido pouco tempo depois da saída de Marina Silva do MMA, voltando para a vida acadêmica da Universidade de São Paulo, e Rachel Trajber permaneceu em seu cargo de 2004 a junho de 2011, quando pediu demissão para assumir um cargo junto ao Instituto Marina Silva - IMAS - e, como ela mesmo disse em carta de despedida⁴: “mudo de lugar de trabalho, sigo na mesma causa”.

⁴ Carta de despedida de Rachel Trajber enviada por e-mail para a lista da REBEA - Rede Brasileira de EA - em julho de 2011.

A apresentação do ProNEA marca sua sintonia com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, contido integralmente em seu Anexo 1. O texto da apresentação também nos ‘conta’ que o documento trata das diretrizes, princípios e missão que orientam as ações do ProNEA.

Ainda na parte Apresentação, temos uma explicação sobre a consulta pública realizada em 2004, que teve a participação de mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país, o que, por um lado, permitiu uma construção coletiva dessa versão do ProNEA e, concomitantemente, também foi vista como um exercício de apropriação do documento. O método da construção participativa foi realizar oficinas em parcerias com comissões e redes de EA, e a ideia de contribuir com a mobilização (articulação política) desses educadores foi muito valorizada no texto, assim como a ideia de uma ‘cultura’ de participação.

No mesmo trecho do documento é ressaltado que, apesar do ProNEA ser um programa de âmbito nacional, sua implementação, execução, monitoramento e avaliação não devam ser feitos apenas pelo governo federal, mas também por outras esferas de governo e segmentos da sociedade civil. Também aponta para a ideia de ‘construção permanente’ do documento, no sentido de que sempre poderá ser aprimorado como aprendizado retroalimentado pelas práticas dos parceiros envolvidos.

A partir das considerações das CP aqui discutidas, seguiremos, no próximo capítulo, com a análise de acordo com os procedimentos da AD, buscando as principais marcas/regularidades na materialidade do texto para compreender seu funcionamento discursivo.

CAPÍTULO 2 - ProNEA: QUAIS SEUS EFEITOS DE SENTIDO E EM QUE DIREÇÕES APONTA?

2.1 A estrutura do ProNEA

O primeiro passo para a análise do ProNEA (BRASIL, 2005a) é trazer a estrutura desse documento, para situar melhor o leitor. Assim, o ProNEA possui 102 páginas e o seguinte sumário:

Glossário de Siglas	13
Apresentação	15
Justificativa	17
Antecedentes	21
Diretrizes	33
Princípios	37
Missão	39
Objetivos	39
Públicos	42
Linhas de ação	43
Estrutura organizacional	53
Anexo 1 Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global ..	57
Anexo 2 – Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999	65
Anexo 3 – Decreto no 4.281, de 25 de junho de 2002	71
Anexo 4 – Deliberações da Conferência Nacional do Meio Ambiente	75
Anexo 5 – Compromisso de Goiânia	81
Anexo 6 – Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental	85
Anexo 7 – Atribuições e competências dos colegiados do ProNEA	91
Anexo 8 – Composição dos colegiados do ProNEA	95

A seção ‘Apresentação’ faz referência ao Tratado de EA, e explica que é resultado de uma consulta pública com educadores ambientais do Brasil. A seção ‘Justificativa’ conta um pouco da necessidade e importância da EA perante o quadro atual do país.

A próxima seção, ‘Antecedentes’, conta um pouco da história da institucionalização da EA no Brasil e os movimentos mundiais.

A seção ‘Diretrizes’ se subdivide em: (i) Transversalidade e Interdisciplinaridade; (ii) Descentralização Espacial e Institucional; (iii) Sustentabilidade Socioambiental, Democracia e Participação Social; (iv) Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental.

A seção ‘Princípios’ é composta por treze itens que apontam a concepção de meio ambiente, a abordagem, o enfoque humanista, entre outros aspectos. Como “Missão” temos: “A educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil.”

Encontramos vinte ‘Objetivos’ compondo a seção seguinte:

- 1- Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis.
- 2- Fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não-formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade.
- 3- Contribuir com a organização de grupos – voluntários, profissionais, institucionais, associações, cooperativas, comitês, entre outros – que atuem em programas de intervenção em educação ambiental, apoiando e valorizando suas ações.
- 4- Fomentar a transversalidade por meio da internalização e difusão da dimensão ambiental nos projetos, governamentais e não-governamentais, de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida.
- 5- Promover a incorporação da educação ambiental na formulação e execução de atividades passíveis de licenciamento ambiental.

- 6- Promover a educação ambiental integrada aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente, bem como àqueles voltados à prevenção de riscos e danos ambientais e tecnológicos.
- 7- Promover campanhas de educação ambiental nos meios de comunicação de massa, de forma a torná-los colaboradores ativos e permanentes na disseminação de informações e práticas educativas sobre o meio ambiente.
- 8- Estimular as empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas a desenvolverem programas destinados à capacitação de trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o meio ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente.
- 9- Difundir a legislação ambiental, por intermédio de programas, projetos e ações de educação ambiental.
- 10- Criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e garantindo a participação da população nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais.
- 11- Estimular e apoiar as instituições governamentais e não-governamentais a pautarem suas ações com base na Agenda 21.
- 12- Estimular e apoiar pesquisas, nas diversas áreas científicas, que auxiliem o desenvolvimento de processos produtivos e soluções tecnológicas apropriadas e brandas, fomentando a integração entre educação ambiental, ciência e tecnologia.
- 13- Incentivar iniciativas que valorizem a relação entre cultura, memória e paisagem - sob a perspectiva da biofilia –, assim como a interação entre os saberes tradicionais e populares e os conhecimentos técnico-científicos.
- 14- Promover a inclusão digital para dinamizar o acesso a informações sobre a temática ambiental, garantindo inclusive a acessibilidade de portadores de necessidades especiais.
- 15- Acompanhar os desdobramentos dos programas de educação ambiental, zelando pela coerência entre os princípios da educação ambiental e a implementação das ações pelas instituições públicas responsáveis.

- 16- Estimular a cultura de redes de educação ambiental, valorizando essa forma de organização.
- 17- Garantir junto às unidades federativas a implantação de espaços de articulação da educação ambiental.
- 18- Promover e apoiar a produção e a disseminação de materiais didático-pedagógicos e instrucionais.
- 19- Sistematizar e disponibilizar informações sobre experiências exitosas e apoiar novas iniciativas.
- 20- Produzir e aplicar instrumentos de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações do ProNEA, considerando a coerência com suas Diretrizes e Princípios.

Na seção ‘Públicos’ temos vinte itens que abrangem desde gestores do governo até população em geral.

Em ‘Linhas de ação e as estratégias’ temos os seguintes itens: (i) gestão e planejamento da EA no país (dividido em seis sub-itens), (ii) formação de educadores ambientais (um sub-item), (iii) comunicação para EA (dois sub-itens), (iv) inclusão da EA na instituições de ensino (dois sub-itens), (v) monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de EA (um sub-item).

A última seção, ‘Estrutura organizacional’, nos diz sobre a responsabilidade de execução da política nacional de EA dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), instituições educacionais de modo geral e órgãos públicos.

Neste capítulo, além do documento acima descrito, trazemos para a análise um artigo que foi construído por membros do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, que trata justamente do ProNEA (SORRENTINO et al., 2005). Ao final desse capítulo, também trazemos um artigo que trata do ProNEA e da PNEA, porém de um ‘lugar’ teórico e analítico que faz frente com nossas análises (KAPLAN, 2010).

2.2 As regularidades do ProNEA

Saiu o semeador a semear. Semeou o dia todo e a noite o apanhou ainda com as mãos cheias de sementes. Ele semeava tranquilo, sem pensar na colheita porque muito tinha colhido do que outros semearam (Poema de Cora Coralina apresentado na abertura do ProNEA - BRASIL, 2005a:1).

Esta é a abertura do documento: uma poesia de Cora Coralina, poetisa brasileira, goiana (Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, 1889 - 1985). Nela o semeador tem tranquilidade pois está ligado a outros semeadores, já colheu colheitas de outrem. Aponta para a direção de coletividade, impõe ao semeador o que seria óbvio: a tranquilidade do gesto solidário sobre o egoísmo, o ‘nós’ sobre o ‘eu’, apesar de tratar do semeador no singular.

A valorização da coletividade e de processos coletivos, assim como a questão da participação, aparecem como fortes noções no ProNEA. E, ao perguntar: o que significa essa temática?, encontramos a dualidade ‘participação coletiva como democracia’ X autoritarismo e neoliberalismo.

A construção coletiva, via participação de muitos, como ideia de democracia, constitui um discurso de oposição e crítica ao autoritarismo e ao liberalismo/neoliberalismo, e essa é a regularidade temática do documento que sustenta o discurso do ProNEA, e que será trazida e sustentada em recortes e trechos a seguir.

Outra marca do documento é a fidelidade à direção apontada pelo Tratado de EA, como visto nas análises do capítulo anterior, que remete à oposição ao discurso desenvolvimentista de EA, e também a regularidade de buscar sustentar ações de EA para a transformação (melhora da qualidade de vida).

Abaixo, trazemos recortes que dão sustentabilidade às marcas acima referidas (BRASIL, 2005a), como veremos a seguir (p.15-16, Apresentação, texto integral, grifos nossos):

Este documento, sintonizado com o Tratado de Educação Ambiental⁵ para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, apresenta as diretrizes,

⁵Como visto, o Tratado de EA valoriza a participação em processos coletivos.

os princípios e a missão que orientam as ações do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional.

A presente versão é resultado de processo de Consulta Pública, realizado em setembro e outubro de 2004, que envolveu mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país, configurando a construção participativa do Programa Nacional de Educação Ambiental e que se constitui ao mesmo tempo, num processo de apropriação do ProNEA pela sociedade. A Consulta Pública do ProNEA foi realizada em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as Redes de Educação Ambiental, em Oficinas intituladas “Construindo juntos o futuro da educação ambiental brasileira”, e se tornou uma oportunidade de mobilização social entre os educadores ambientais possibilitando o debate acerca das realidades locais para subsidiar a elaboração ou implementação das Políticas e Programas estaduais de educação ambiental.

Importante ressaltar que o ProNEA é um programa de âmbito nacional, o que não significa que sua implementação seja de competência exclusiva do poder público federal, ao contrário, todos os segmentos sociais e esferas de governo são co-responsáveis pela sua aplicação, execução, monitoramento e avaliação.

Reconhecendo seu estado de permanente construção, em consonância com o delineamento das bases teóricas e metodológicas da educação ambiental no Brasil, a Diretoria de Educação Ambiental do MMA, a Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC e o Órgão Gestor entendem ser necessário prever uma estratégia de planejamento incremental e articulada, que permita visitar com frequência os seus objetivos e estratégias, para seu constante aprimoramento, por meio dos aprendizados sistematizados e dos redirecionamentos democraticamente pactuados entre todos os parceiros envolvidos. Mas sem renunciar à formulação e à enunciação de seus objetivos e sem abandonar as diretrizes e os princípios que balizam as ações em educação ambiental no governo federal.

Nesse sentido, a expectativa é estabelecer uma periodicidade para revisões futuras do ProNEA – objetivando seu aperfeiçoamento constante - em

espaços que possibilitem o debate democrático e a construção participativa, a exemplo do Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.

Quais premissas podemos entender estão sob as bases do ProNEA? Ressaltamos do recorte acima os trechos “configurando a construção participativa”, “parceria”, “não significa que sua implementação (do ProNEA) seja de competência exclusiva do poder público federal, ao contrário, todos os segmentos sociais e esferas de governo são co-responsáveis pela sua aplicação, execução, monitoramento e avaliação”, “democraticamente pactuados entre todos os parceiros envolvidos”, “debate democrático e a construção participativa”, que marcam como eixo temático central a participação e a parceria.

O recorte acima também reitera a sustentação de ações de EA para a transformação - “orientando as ações” do ProNEA, “balizam as ações em educação ambiental” – e na maioria dos objetivos do documento (quatorze, dentre os vinte objetivos), listados a seguir, encontramos a mesma regularidade sobre sustentar as ações de EA e manter um alinhamento à EA trazida pelo ProNEA, e portanto, pelo Tratado de EA, que se opõe à uma EA desenvolvimentista. Vale ressaltar, ainda, o trecho “participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis”, do primeiro objetivo, que apresenta de forma direta as regularidades referidas até aqui (grifos nossos):

- Promover processos de educação ambiental (...) para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis.
- Fomentar processos de formação (...) para a atuação nos diversos setores da sociedade.
- Contribuir com a organização de grupos (...) que atuem em programas de intervenção em educação ambiental, apoiando e valorizando suas ações.
- Fomentar a transversalidade por meio da internalização e difusão da dimensão ambiental (...).
- Promover a incorporação da educação ambiental na formulação e execução de atividades passíveis de licenciamento ambiental.
- Promover campanhas de educação ambiental (...) de forma a torná-los colaboradores ativos e permanentes na disseminação de informações e práticas educativas (...).
- Estimular as empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas a desenvolverem programas destinados à capacitação de trabalhadores, (...).
- Difundir a legislação ambiental, por intermédio de programas, projetos e

ações de educação ambiental.

-Criar espaços de debate (...), fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e garantindo a participação da população nos processos decisórios (...).

-Estimular e apoiar as instituições governamentais e não-governamentais a pautarem suas ações com base na Agenda 21.

-Acompanhar os desdobramentos dos programas de educação ambiental, zelando pela coerência entre os princípios da educação ambiental e a implementação das ações pelas instituições públicas responsáveis.

-Promover e apoiar a produção e a disseminação de materiais didático-pedagógicos e instrucionais.

-Sistematizar e disponibilizar informações sobre experiências exitosas e apoiar novas iniciativas.

-Produzir e aplicar instrumentos de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações do ProNEA, considerando a coerência com suas Diretrizes e Princípios.

Nestes termos de participação e parceria, a direção apontada é a de que o Estado é um importante parceiro da sociedade, como visto acima: “Importante ressaltar que o ProNEA é um programa de âmbito nacional, o que não significa que sua implementação seja de competência exclusiva do poder público federal, ao contrário, todos os segmentos sociais e esferas de governo são co-responsáveis pela sua aplicação, execução, monitoramento e avaliação”.

Parceiro articulador de processos participativos, que ‘serve’ a sociedade, que promove encontros para debates, que não devem se fechar, mas se refazer a partir da experiência das pessoas que atuam em termos socioambientais: “constante aprimoramento, por meio dos aprendizados sistematizados e dos redirecionamentos democraticamente pactuados entre todos os parceiros envolvidos.”

Partilha de poder com a sociedade, ‘permitindo’ que políticas possam inclusive ser avaliadas por variados setores, sendo importante ressaltar que a temática desse discurso não trabalha na direção de dissolução do Estado: “estabelecer uma periodicidade para revisões futuras do ProNEA – objetivando seu aperfeiçoamento constante - em espaços que possibilitem o debate democrático e a construção participativa (...).”

Como vimos no trecho ressaltado no primeiro objetivo do documento, “participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis”, a questão da cidadania como participação é a premissa da cidadania nesse entendimento, assim como a vinculação entre cidadania e a questão ambiental, como podemos ver nos seguintes recortes do ProNEA, trazidos de algumas seções que compõem o documento, o que dá melhor visibilidade a essa regularidade temática:

- “Educação ambiental, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade” (uma das cinco áreas temática da EA apontada durante a 1a. Conferência de EA, em Brasília, 1997, presente no documento “Carta de Brasília para a Educação Ambiental, p27);
- “Compromisso com a cidadania ambiental” (um dos princípios do ProNEA, p.37);
- “Promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária” (um dos planos de ação do Tratado, no anexo 1, p.59);
- “o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (um dos objetivos fundamentais da EA, de acordo com a Lei lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, p.66).

E essa questão da cidadania está intimamente ligada com a questão da coletividade: trabalha no sentido de ‘deixar claro’ que podemos semear sozinhos, mas a colheita é coletiva, ou seja, a coletividade é aqui constitutiva, como vimos na poesia de Cora Coralina, e também no recorte acima: “incentivo à participação individual e coletiva”.

E democracia e participação estão ‘enlaçadas’, como podemos ler na diretriz do documento: “Democracia e Participação Social”.

Nessas diretrizes que o documento aponta, além da ideia de democracia e participação vinculadas, há também a descentralização do poder. As diretrizes são quatro (BRASIL, 2005a:33):

- Transversalidade e Interdisciplinaridade.
- Descentralização Espacial e Institucional.

- Sustentabilidade Socioambiental.

- Democracia e Participação Social.

Ainda encontramos o vínculo democracia e participação presente no texto da seção Diretrizes (Ibid.: 34, grifos nossos):

A descentralização espacial e institucional também é diretriz do ProNEA, por meio da qual privilegia o envolvimento democrático dos atores e segmentos institucionais na construção e implementação das políticas e programas de educação ambiental nos diferentes níveis e instâncias de representatividade social no país.

Considerando-se a educação ambiental como um dos instrumentos fundamentais da gestão ambiental, o ProNEA desempenha um importante papel na orientação de agentes públicos e privados para a reflexão, a construção e a implementação de políticas públicas que possibilitem solucionar questões estruturais, almejando a sustentabilidade socioambiental. Assim, propicia-se a oportunidade de ressaltar o bom exemplo das práticas e experiências exitosas, como a integração entre professores e técnicos ambientais em programas de formação.

A democracia e a participação social permeiam as estratégias e ações – sob a perspectiva da universalização dos direitos e da inclusão social – por intermédio da geração e disponibilização de informações que garantam a participação social na discussão, formulação, implementação, fiscalização e avaliação das políticas ambientais voltadas à construção de valores culturais comprometidos com a qualidade ambiental e a justiça social; e de apoio à sociedade na busca de um modelo socioeconômico sustentável.

A participação e o controle social destinam-se ao empoderamento dos grupos sociais para intervirem, de modo qualificado, nos processos decisórios sobre o acesso aos recursos ambientais e seu uso. Neste sentido, é necessário que a educação ambiental busque superar assimetrias nos planos cognitivos e organizativos, já que a desigualdade e a injustiça social ainda são características da sociedade. Assim, a prática da educação ambiental deve ir além da disponibilização de informações.

No recorte acima, ‘poder’ aparece como processo de qualificação que permite “a participação” e “empoderamento” para decisões substantivas (acesso aos recursos ambientais). Fica entendido que os sentidos trabalham numa direção que aponta uma ideia de ‘desenvolver’ (incrementar) a questão de democracia participativa, sobretudo no trecho acima citado: “A democracia e a participação social permeiam as estratégias e ações (...) por intermédio da geração e disponibilização de informações que garantam a participação social (...)”.

Assim como no documento Tratado de EA, no ProNEA também não se encontra a formulação ‘desenvolvimento sustentável’ e no seu lugar aparece a formulação ‘sociedades sustentáveis’, expressão de oposição, de discordância em relação à primeira, já estabelecida por instituições, inclusive pelo Estado, em suas distintas esferas e órgãos. Pode ser entendido como um documento de resistência a esse dizer tão repetido na atualidade, um documento que se ancora na denúncia do Tratado de EA, embora no ProNEA não encontremos o tom incisivo do Tratado, como visto nas análises do capítulo anterior. O texto do ProNEA trabalha no sentido de orientar e não de fechar, como podemos ver nos recortes acima, nos termos: “privilegia o envolvimento democrático”, “desempenha um importante papel na orientação”, “almejando a sustentabilidade socioambiental”, entre outros.

A palavra sustentabilidade, no ProNEA, vem acompanhada de socioambiental, que é assim explicada numa nota de rodapé (Ibid.:18):

Embora reconheçamos o caráter multidimensional da questão ambiental, entendemos ser necessário enfatizar a articulação entre a dimensão social e a dimensão ambiental, motivo pelo qual apresentamos neste documento a formulação “socioambiental” em vez de simplesmente ambiental.

Busca-se dar sentido de historicidade à chamada ‘causa ambiental’. Esse discurso não se filia, então, a um tipo que, segundo Orlandi (2004:65), paira sobre a cidade e que é típico de alguns ecologistas para quem “a cidade seria uma monstruosa agressão do homem à natureza” e “o mundo seria salvo por uma romântica volta ao campo”.

Ainda sobre isso, em artigo publicado por membros do Órgão Gestor de EA sobre a política pública de EA e sobre o ProNEA (SORRENTINO et al., 2005:289):

(...) o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos

objetivos de mercado cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detém o controle do capital. (...) Nesse sentido, passamos a vislumbrar como meta uma educação ambiental para a sustentabilidade socioambiental.

Encontramos no ProNEA (BRASIL, 2005a:17): “É preciso também considerar que uma significativa parcela dos brasileiros tem uma percepção ‘naturalizada’ do meio ambiente, excluindo homens, mulheres, cidades e favelas desse conceito”. Esta formulação nos permite entender que o sentido de meio ambiente trazido pelo documento articula a dimensão espaço, sujeito e história. Neste recorte, podemos parafrasear “percepção naturalizada” por “percepção inequívoca”, “percepção legitimada”, que não ‘enxerga’ relações em movimento. Nesse ponto quero trazer uma contribuição da AD: a relação sujeito-espaço-linguagem é constitutiva, é um tripé de sustentação para significarmos.

Ainda no artigo sobre o ProNEA (SORRENTINO et al., 2005:287, grifos nossos), temos a seguinte citação: “A educação ambiental, em específico, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita.”

Nesse recorte a ‘educação ambiental’ fica sobredeterminada por ‘educar para a cidadania’, e tem o objetivo da ação política, na qual a ideia de co-responsabilidade e coletividade estão unidas à noção de um outro Estado: “nasce a ideia de uma nova ordem e de novos valores que implicam uma nova estrutura, um novo Estado” (Ibid.: idem).

Fica reiterada, ainda, a direção de oposição ao neoliberalismo e reforçada a ideia de participação como assunção das responsabilidades individuais e coletivas (grifos nossos):

Nas décadas de 1970 e 1980 vivemos um período no qual a doutrina neoliberal impôs o conceito de Estado mínimo, de regulação mínima, ao mesmo tempo em que a crescente complexidade da sociedade exigia mais regulação e maior inserção do Estado em novas questões. A sociedade sente a necessidade de mais Estado, enquanto a opinião pública posiciona-se mais como anti-Estado. (...) O resgate do caráter público do Estado requer sua ampliação no âmbito da educação e do ambiente. Um Estado cresce quando suas funções históricas passam a demandar mais ação (crescimento horizontal do Estado) ou quando ele é impelido a assumir novas funções (crescimento vertical do Estado). Este último é qualitativo, enquanto aquele é quantitativo, de modo que a função reguladora do Estado no campo

ambiental é um incremento qualitativo do Estado, ou seja, uma nova função. Neste artigo tecemos algumas considerações sobre as políticas públicas voltadas à questão socioambiental, especificamente a educação ambiental, a qual tem por finalidade abrir espaços que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos e de todas as espécies e sistemas naturais com os quais compartilhamos o planeta ao longo dos tempos. Isso se dá ao assumirmos nossas responsabilidades individuais e coletivas, interligadas pelas circunstâncias sociais e ambientais. Responsabilidade exige, entre outras coisas, autonomia para a participação no debate de políticas públicas (...) (Ibid.:287-288).

O recorte trazido acima sustenta ideias de um Estado presente, com uma nova função, relacionada à questão ambiental, mais especificamente à EA, pela participação e co-responsabilidade socioambiental: “mais regulação e maior inserção do Estado em novas questões”, “a sociedade sente a necessidade de mais Estado”, “o resgate do caráter público do Estado requer sua ampliação no âmbito da educação e do ambiente”, “um Estado cresce quando suas funções históricas passam a demandar mais ação”, “assumirmos nossas responsabilidades individuais e coletivas”, “autonomia para a participação no debate de políticas públicas”.

Ainda tentando dar visibilidade às conexões que o ProNEA enreda, a educação vem mais uma vez unida à ideia de ação política quando vem com uma dupla função: “propiciar os processos de mudanças culturais (...) e de mudanças sociais (...)” (BRASIL, 2005a:18). Pretende promover articulação de ações e setores e almeja ver a EA no planejamento estratégico do governo federal do país (Ibid.).

Vejamos neste recorte da seção Justificativas do ProNEA, as marcas da regularidade da direção desse documento que busca sustentar as ações de EA para a transformação, pela participação coletiva, mantendo o alinhamento à área de EA delimitada pelo Tratado de EA, em oposição à EA desenvolvimentista (grifos nossos):

E nesse contexto, em que os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se

encontram em condições de vulnerabilidade em face dos desafios da contemporaneidade. (...) 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 sociais, que se insere a educação ambiental no planejamento estratégico do governo federal do país.

A partir dos recortes trazidos, temos como efeitos de sentido que o Estado é um importante articulador da ação política num sentido de democracia que, necessariamente para assim se configurar, está ligada à participação em processos coletivos: “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 sociais, que se insere a educação ambiental no planejamento estratégico do governo federal do país.”

A EA tem um caráter socioambiental vinculado a essa ação política. A cidadania é resultado desse enredo da ação política, que configura a democracia almejada, objetivo desse texto/documento de Estado: “a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária (...)”.

Dessa forma, as direções apontadas pelo ProNEA se relacionam com a análise de discursos de EA realizadas por Silva (1996), que tratam da questão ambiental como a possibilidade de o ambientalismo ocupar o lugar do político, para que o sujeito possa se ver e se mostrar como sujeito político. Pelos recortes trazidos na análise desse capítulo, o ProNEA é um documento que se contrapõe à sociedade de consumo e que se coloca numa posição crítica em relação a processos de exploração sociambiental, ancorado na pauta do coletivo, o que nos permite trazer a definição de coletivo trazida por Silva (idem): “é a inscrição histórica do sujeito através dos vínculos que o ligam concretamente ao ambiente que o cerca” (Ibid.:58).

Perguntamos: a noção de política pública, vinculada à ação política para planejar e provocar transformações no tecido social e seus funcionamentos, demonstra um deslocamento de sentido desses termos (política pública, ação política, cidadania)? E ainda, a ideia de ‘nova’ função do Estado proferida de ‘dentro’ desse Estado chega a atualizar o discurso de

aparelho (ao invés de uma posição estabilizada de autoritarismo), em direção à parceiro articulador? Vejamos.

O sexto princípio do documento (Ibid.: 37) é “compromisso com a cidadania ambiental”, que se entrelaça com essa ação política coletiva, que a impõe. Para Orlandi (2010b) todos já nascemos cidadãos pois nascemos em uma república, apesar de haver um discurso social que nega ou atribui cidadania, presente no imaginário do mundo capitalista. Para Lagazzi (2010b:81) ser cidadão “é ter consciência de que se é sujeito de direitos, e também de deveres”.

Procurando fazer uma reflexão sobre cidadania, me vinculo aqui à noção de social (*socialis*) trazida por Orlandi (1999b:11), que se define como “relativo àquele que é portador da sociabilidade”, afirmando que a violência individualiza, enfraquece as relações. E, nessa direção, filio-me a esta autora quando afirma que “Faltam experiências de socialização e falta até mesmo o aprendizado da convivência com os outros. A experiência social está rarefeita” (Ibid.:78). E também que “o isolamento tem criado (...) uma grande incapacidade de estabelecer e manter laços de sociabilidade (amizade, solidariedade)”, e assim os sujeitos abandonam os laços sociais que é o que poderia lhes dar maior segurança (Ibid.: idem).

Diz-nos a autora (Ibid.:79):

Há uma geografia da violência, uma lógica da violência, uma economia da violência. Para fazer face a isso, temos de aprender novas formas de sociabilidade, novos modos de nos pensar coletivamente, não reagindo pelo medo, reivindicando condições de sociabilidade praticáveis, mobilizando instituições, mídia, configurando programas que atendam essas novas necessidades (...) temos de conquistar o espaço-tempo de nossa contemporaneidade social e política que é habitar a cidade sem restrições: nosso lugar público, social, político.

Ancoro-me na direção do conceito de cidadania não como uma essência, como dito por Orlandi (2004:65), mas como um cruzamento da história e como significamos a partir dos sentidos da cidade que é governada pelo Estado. Se para o Estado já somos sempre cidadãos, desde que nascemos em uma República, “resta saber como esta cidadania é significada nos modos como os sujeitos são individualizados pelo Estado, através de suas instituições”. Para

que não haja esvaziamento do sentido do que é cidadania é necessário dar espaço à socialização e seus conflitos, reafirmar nossa capacidade de sociabilidade (Ibid.).

A cidadania apresentada pelo ProNEA passa pelo encontro dos sujeitos participando e decidindo ao lado do Estado. O político se constitui necessariamente, aqui, como espaço das relações com suas tensões constitutivas e divisões e, nestes termos, a socialização pode tornar visível as relações de dominação política. O contrário seria uma situação de impossibilidade de relações, com um individualismo provocado, se renovando e se desenvolvendo, o que também seria uma posição política (posição-sujeito) que nega o espaço das relações (LAGAZZI, 1987).

A sociabilidade como cidadania permite-nos pensar não pela lógica da violência e da repressão, conceitos homogêneos em sua circulação pela mídia, mas na direção de uma vida pública rica, com medidas que possam ser formadoras, na lógica da sociabilidade e do alargamento do espaço público (ORLANDI, 2010a).

A fim de enriquecer a discussão sobre cidadania, trago aqui Lagazzi (2010b), refletindo a partir do estudo de Naves (2000) sobre Evgeni Pachukanis, autor russo que escreveu ‘A teoria geral do direito e o marxismo’, publicado em 1924. Pachukanis discute o direito na relação com o capitalismo e o socialismo, e traz elementos sobre o funcionamento do jurídico no cotidiano e sobre cidadania, o que nos permite compreender melhor a relação do Estado com a sociedade civil.

A autora (LAGAZZI, Op.Cit) ressalta que a representação jurídica do Estado, fundada na separação entre o Estado (esfera pública) e a sociedade civil (esfera privada), exclui da esfera pública a representação de classe, entendida como representação de interesses particulares. Dessa forma, “o acesso dos sujeitos à esfera pública estatal só é permitido aos indivíduos despojados de sua condição de classe e qualificados por uma determinação jurídica: o acesso ao Estado só é permitido aos indivíduos na condição de cidadãos” (Ibid.:78)⁶.

É por esse mecanismo que o Estado pode estabelecer o meio de expressão jurídico sob a forma de interesse geral, apesar dos diversos e contraditórios interesses particulares que permeiam a sociedade civil, de forma que, ao negar as classes, nega-se também a própria

⁶Para a AD, as classes sociais não possuem limites fixos, estanques e definidos pela classificação a priori.

contradição, erguendo aí um lugar de ‘não contradição’, onde se realiza o ‘bem comum’. E, assim, a cidadania, que possui como pré-construído o sentido do público em oposição ao privado, está sobredeterminada pelo sentido de ‘bem comum’, naturalizado pelo senso comum, sem que ocorram profundas reflexões sobre para quais direções apontam tais sentidos (Ibid.)⁷.

A cidadania, assim, naturaliza o cidadão como um sujeito livre, consciente e lutador, pois ser cidadão passa pelo ‘lugar’ de participar ativamente para construir algo melhor, pelo direito à conquista, e também pelos deveres. Assim (Ibid.:82-83):

O cidadão passa a ser alguém em quem depositar as esperanças de um país melhor, de uma sociedade mais promissora. Com isso, a formulação da cidadania torna-se reafirmação constante da individualização nas sociedades de estado e passa a ser um produto democrático. (...) Em sua abrangência imaginariamente irrestrita, o ‘bem comum’ aparece como causa sem falha da democracia liberal, formulação pacificadora da sociedade capitalista. (...) Ficamos todos significados como sujeitos de vontades equivalentes (...) (mas) reafirmados em suas vontades.

Assim, o funcionamento ideológico constitutivo da noção da cidadania, reforça o jogo da responsabilização no indivíduo e, portanto, o apagamento das condições de produção e das questões sócio-históricas. Os sujeitos seriam, assim, os responsáveis por construir um mundo melhor, e teriam o controle dessa ação, dessa vontade e essa liberdade para, o que apaga as questões do assujeitamento e das filiações ideológicas.

Esses elementos sobre a cidadania como constitutiva do funcionamento jurídico e das relações sociais, distantes, portanto, de um ‘bem comum’, nos permite refletir em outras direções além dos sentidos das generalizações e abstrações e da necessidade de formar um consenso a partir de políticas públicas, e também pode nos permitir construir algo em uma direção diferente, frente às condições materiais de produção.

Um discurso sustentado pela oposição a algo (com esse algo a ser ‘combatido’), pode ser fundamental para delinear uma determinada área de saber, como vimos no capítulo primeiro, nas análises do Tratado de EA, que funda uma área de saber da EA, que se opõe a uma outra EA desenvolvimentista.

⁷Retomaremos a noção de ‘bem comum’ nos seguintes capítulos.

No ProNEA também há um discurso de oposição que sustenta o texto, e circula no eixo central de noções de participação, cidadania, coletividade e democracia, que são valores e ideias constantemente reafirmadas em todos os itens que compõem o documento, produzindo essa regularidade temática específica. Isso está em funcionamento pela constante contestação ao autoritarismo, ‘lugar’ de que o Estado ‘falou’ em muitos momentos históricos.

A recusa ao autoritarismo, que nos põe em direção à democracia, pode ser entendida como um movimento desejável, porém há muitos problemas que constituem a democracia, que poderiam ser refletidos, discutidos e pensados em outros sentidos e significações, o que poderia permitir um deslocamento para outras direções, para direções mais profícuas das relações sociais e dessas com o Estado.

Ficamos, assim, ‘reféns’ no trabalho da sustentação de discursos de oposição, estando ao mesmo tempo impossibilitados de olhar para a história e para as condições de produção e pré-construídos que sustentam sentidos estabilizados e naturalizados. A demanda de opor-se ao outro absorve o sujeito em estratégias contrárias e, por isso, previsíveis.

Reconhecemos a importância de negar o autoritarismo e reiterar a democracia, mas a armadilha é justamente que, ao focarmos com força esse ‘fantasma’ ou ‘inimigo’, nos prendamos nas determinações que o próprio liberalismo já delimita e nos impõe, enquanto a construção de algo novo nos ‘foge’ de vista.

Assim, reconhecemos o quanto é significativo o ProNEA se alinhar com e se sustentar no Tratado de EA, reiterando seu discurso como uma resposta crítica ao ambientalismo desenvolvimentista. Porém, o que ocorre nesse funcionamento ideológico é que, apesar da oposição, pois ambas as perspectivas se identificam com argumentos distintos, tanto o sujeito-da-ação-coletiva como o sujeito-neoliberal estão tomados pela necessidade de agir um contra o outro, focados cada qual em contra-argumentar, envolvidos completamente pelos argumentos contrários do outro. E com isso não conseguem se abrir para o inesperado, para novas direções, para outros sentidos possíveis. Sustenta-se, com essa prática de oposição, o centramento do sujeito, e o olhar para a história fica barrado.⁸ Para apontar para outra perspectiva, queremos abrir as significações da EA em uma direção materialista: uma EA materialista fortalecendo uma EA crítica.

⁸ A noção de centramento do sujeito será retomada nos seguintes capítulos.

2.3 A educação para ‘amenizar’ desigualdades

Para dar mais elementos a uma reflexão sobre a política da educação ambiental, trazemos Pfeiffer (2010) com algumas análises discursivas de políticas de educação propostas pelo MEC.

Em tais análises, Pfeiffer (2010:86) encontra um funcionamento que é dito como comum a todas as políticas públicas na história brasileira: “as políticas sociais são importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas pelo mercado”, como uma “ação humanitária que busca ajudar aos desfavorecidos”.

Essa autora aponta para uma corrente predominante do “aprender a aprender” e, remetendo aos estudos de Newton Duarte (2003), afirma que essa corrente tem como pilar de sustentação “a premissa de que a educação deva preparar os indivíduos a acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudança” (Ibid.: idem). Preconiza, assim, uma educação que acompanha as constantes atualizações frente aos conhecimentos provisórios, naturalizando a relação entre ensino e trabalho, sendo que a garantia do emprego vem de uma pedagogia que ensina o aluno a adaptar-se. Dessa forma, a ‘capacidade de adaptação’ é uma prática consensual que estabiliza a sociedade capitalista tal como é” (Ibid.:87).

Pfeiffer (2010:90), citando os estudos de Lopes (2006), compreende que a política de currículo é como um “pacote lançado de cima para baixo”, cabendo às escolas implementá-lo ou resistir a ele. Estão presentes efeitos de responsabilização e competição numa cultura da performatividade. Ocorre a responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso (individualização da culpabilidade), e restringe-se a educação a uma relação com o mercado.

A autora destaca, ainda, que a cultura da performatividade pressupõe que exista um conjunto de performances que são adequadas e que também existiria um currículo capaz de ensinar, reforçando a percepção de uma ‘cultura comum’ voltada ao mercado ou ao contexto social mais amplo. Assim nos diz a autora: “(...) nesse imbricamento, vemos funcionar o pragmatismo tomado pelo contorno da universalização respaldada na reivindicação da diferença” (Ibid.:91).

Pensando especificamente o ProNEA a partir das reflexões de Pfeiffer, consideramos importante marcar que a questão da consulta pública, a questão de ser um documento aberto para permanentes revisões, e também o fato de ter o Tratado de EA como guiança em seus

escritos (tendo em vista as condições de produção da fundação do Tratado de EA) permitem-nos dizer que este documento não se alinha à cultura de performatividade e nem se coloca como pacote lançado de cima para baixo. Mas um ponto nos aflige e diz respeito à amenização das “desigualdades provocadas pelo mercado” (PFEIFFER, 2010:86), marcada nas formulações “sociedades em segmentos sociais excluídos” (BRASIL, 2005a:17) ou “sociedades em condições de vulnerabilidade” (Ibid.:18).

Também o recorte a seguir reitera a amenização das desigualdades: “Com a proposta de mudança social entendemos como necessárias a superação da injustiça social, da apropriação da natureza e da humanidade pelo Capital, da desigualdade social e dos processos em que se privatizam lucros e socializam as mazelas decorrentes entre as parcelas desfavorecidas da população” (Ibid.:18-19). No entanto, uma ressalva é importante no recorte acima, e diz respeito à desnaturalização da noção de ‘individualização da culpabilidade’, num movimento de articulação da história e da ideologia (Capital), o que demonstra uma abertura para a possibilidade de outras significações. Há uma oposição ao termo Capital.

Mas há algo que escapa e para o que queremos chamar a atenção, um equívoco que, a nosso ver, constitui o objetivo de “superação”, afirmado no recorte acima. Atribuir a cidadãos participativos essa responsabilidade, que como vimos são sujeitos identificados na dicotomia entre sociedade civil e Estado, identificados nas relações que fundam a individualização não apenas como culpabilidade (que o ProNEA desnaturaliza), é endossar a individualização que se afirma também pela conscientização, pela possibilidade (e necessidade!) de ação dos sujeitos. Portanto, temos aqui uma questão que faz patinar e precisa ser discutida.

A revolução burguesa se sustenta pela noção de igualdade entre os pobres e ricos, a noção de liberdade, que reforça a noção de ‘individualização da culpabilidade’ dos sujeitos-de-direito. Nestes termos, como já afirmamos acima, o documento ProNEA trabalha na direção de não endossar a ‘individualização da culpabilidade’, mas reforça a noção de liberdade, constitutiva de todos nós, sujeitos-de-direito, por exemplo quando reivindica a superação, o empoderamento, estratégias, ações, participação. Mesmo que reiteremos o coletivo, não podemos alinhá-lo à liberdade individual e à democracia nos moldes capitalistas. Voltaremos a estas questões da liberdade e da democracia.

Neste momento, interessa-nos perguntar em que medida o ProNEA afeta as fronteiras do dentro e do fora do aparelho Estado e suas relações com o político e, ainda, em que medida abre a possibilidade de um deslocamento e/ou uma atualização do papel do Estado?

Lagazzi (1987), em seus estudos sobre relações de poder e senso comum no cotidiano (juridismo) afirma que a possibilidade do ser e do dizer vem de uma insatisfação, de uma resistência, de uma falta que é uma não-saturação, que é o que pode conduzir a um deslocamento, não como desassujeitamento, o que é impensável, mas a uma mudança, a um outro possível. Isto pode se dar enquanto outras relações de identificação para o sujeito, outros modos de reconhecimento.

Haroche (1992), nos diz: “O Estado se define pela imposição da literalidade, do explícito de suas leis, esforçando-se constantemente em banir o implícito e a parte de indeterminação (...)”. Dessa forma, a relação do sujeito ao Estado só pode ser pensada sob a forma de subordinação, opressão e disciplinarização da subjetividade (LAGAZZI, 1987).

Nestes termos, podemos refletir sobre a política pública de EA, mais propriamente o ProNEA aqui analisado, como uma briga nessa relação do Estado com os seus cidadãos, num deslocamento do papel deste Estado. Há deslocamento na construção de sua política que busca não homogeneizar as noções de meio ambiente e educação, mas historicizá-las.

O ProNEA busca significar na direção de cidadãos como sujeitos políticos em coletividades enraizadas no tempo e no espaço, em uma Formação Discursiva que deslocaria os sentidos de coerção e autoridade do aparelho ideológico Estado, estabelecendo uma noção de parceria, filiando-se a uma Formação Discursiva circunscrita pelo sentido de movimento social, apontando para um efeito de sentido de parceria política entre sujeitos políticos.

2.4 Discordâncias políticas, ideológicas, teóricas...

Nas análises realizadas por Kaplan (2010), sustentadas por uma perspectiva de análise discursiva da política de EA que não se filia à perspectiva materialista adotada neste trabalho, o autor traz a seguinte conclusão:

As políticas públicas em EA vêm sendo orientadas a partir de uma concepção de Estado como parceiro da sociedade civil, inclusive

fortalecendo-a. O discurso aponta para uma sociedade civil difusa, contemplando diversos grupos e agentes sociais sem haver distinção entre o caráter destes. Apesar disso, vem sendo priorizada a sociedade civil burguesa (sobretudo na figura das ONGs), em contraposição à sociedade civil popular (movimentos sociais, sindicatos, professores, etc). Essa construção discursiva faz parte de uma estratégia de um projeto político que busca remover obstáculos para a implementação das políticas neoliberais (Kaplan, 2010:1, grifos nossos).

Após a análise realizada ao longo deste capítulo, que trouxe a textualidade do ProNEA nos diversos recortes retomados, temos todas as condições de rejeitar a ideia de Kaplan de que esse discurso (o da EA das políticas públicas federais) faz parte de uma estratégia de um projeto político para reforçar políticas neoliberais. Políticas neoliberais possuem características alinhadas à sociedade de consumo e necessariamente desvinculadas das noções sócio-históricas, para reproduzir o *status quo*, o que as análises desse trabalho descartam.

Kaplan assenta sua análise na noção de classes de Marx como categorias fixas, classificação a priori. Para esse autor, há um limite claro entre as classes: professores e movimentos sociais estão necessariamente dentro do limite de uma sociedade civil popular, e este limite é estável e visível, apreensível.

Pêcheux & Gadet (2011:98) colocam em xeque essa noção de classes como tipologia não-móvel, dizendo que a AD põe “em questão a metafísica confortável que considera as classes como objetos pré-construídos e auto-centrados, o sujeito como unidade ativa de uma consciência intencional e a língua como instrumento de comunicação das ações e expressões desse sujeito”.

É a partir dessas noções que não encontramos sustentação para a definição que a política prioriza a sociedade civil burguesa na figura de ONGs em contraposição à sociedade civil popular, na figura de movimentos sociais, sindicatos e professores, como afirma Kaplan, inclusive porque não poderíamos definir limites estáveis para uma ONG que possui membros que são professores filiados a sindicatos, para imaginar um exemplo que problematizaria a oposição dessas ‘fatias da sociedade’.

O modo de representação de sociedade de classes é vertical, definição “em que há uma ilusão na relação inclusão/exclusão, de que o sujeito pode galgar (subir na vida) degraus que o levam em direção ao ápice, ou seja, que há possibilidade de enriquecimento (por exemplo pela educação (...), esforço próprio etc)” (ORLANDI, 2010a:13).

Podemos, sem deixar de lado a questão de classes, ampliar esta discussão trazendo a noção de outro modelo de representação social, que é a horizontal. Nessa representação, o que prevalece são as relações de lugares. Isso nos permite sair da ideia de inclusão/exclusão, em direção à da segregação, noção de que o sujeito ocupa determinada colocação, sem nunca estar fora de nada, o que seria impensável, mas participando do jogo das relações de poder e de lugares.

Ou seja, é justamente o que o senso comum chama de excluídos que mantém o funcionamento social, ocupando determinado lugar que não é neutro, mas politicamente construído. O que há, portanto, é “a luta heróica do sujeito para ter um lugar qualquer (centro/periferia)”, num espaço de domínio das relações individualistas (Ibid.:idem).

Kaplan (2010), identificado com um modelo de representação de sociedade vertical com limites definidos e fixos a priori, se prende num jogo de ‘ou-ou’, ou seja, ou o aparelho Estado é autoritário e coercitivo, ou ausente, quando diz (Ibid.:7, grifos nossos):

O grande equívoco ao qual essa visão “pró-sociedade civil e anti-Estado” conduz é o abandono da necessidade de fortalecimento das instituições públicas, capazes de assegurar o mínimo de direitos sociais ao povo. Em outras palavras, é de fundamental importância fortalecer o caráter público com vistas a lutar pela democracia. Assim, o conflito privado *versus* estatal deve voltar a incorporar a defesa de uma esfera pública no Estado, trazendo à tona as políticas universais, tendo sempre como ideia base que o público (*publicus, poblicus*), os direitos sociais do povo, resultam da conjuntura da luta de classes (Leher, 2005, p. 2) e o público somente é forjado nas lutas sociais contra o que é privado, reservado a poucos e fonte de privilégios, por isso o Estado segue sendo um lócus decisivo da luta de classes (ibidem, p. 9).

Para Kaplan (Op.Cit.) o Estado como parceiro se coloca numa posição de igual para igual com a sociedade civil - como se ‘qualquer parceiro’ fosse ‘qualquer parceiro’ (generalização), sem memória, exterioridade, posições-sujeito ou formações discursivas e,

assim, passa a ser diluído, o que fortalece políticas neoliberais. O que não está dito aí é que esta parceria pode fortalecer o Estado que, mesmo em épocas de neoliberalismo, falha, e significa por essa falha, como dito por Orlandi (2004), abrindo a possibilidade de deslocamento ou uma atualização, uma ruptura, e não um reforço do jogo de ‘ou-ou’.

Políticas neoliberais naturalizam conceitos e saturam sentidos, apagam o político, se apoiam no cidadão-consumidor, ao desconsiderar as condições de produção e os processos sócio-históricos. Uma política que trabalha na direção do enraizamento histórico dos sujeitos e, assim, na desnaturalização de conceitos como ‘desenvolvimento sustentável’ e ‘problemas ambientais’, não fortalece o neoliberal, ao contrário, ocupa lugar de oposição e resistência.

Uma política que propõe a atuação dos cidadãos considerando seus contextos sócio-históricos não está se referindo a uma parceria dita neoliberal, na qual os recursos financeiros provêm do mercado, processo que produziria a chamada ausência do Estado. Ao contrário, as análises mostram a sociabilidade e encontros formadores pautados na reflexão como função desse Estado, que busca aproximação com os cidadãos.

A análise de discurso usada por Kaplan (2010:9, grifos nossos) apoia-se nas ideias de Fairclough (2001), que: “trata ‘discurso’ considerando que o uso da linguagem é uma forma de prática social e não uma atividade puramente individual ou fruto de variáveis situacionais, entendendo-o como um modo de ação, uma forma pela qual as pessoas agem no mundo, com os outros, assim como um modo de representação”. Ou ainda (Ibid., idem): “aponta para a necessidade de se desenvolver uma consciência crítica da linguagem como pré-requisito para uma cidadania democrática efetiva.”

Neste trecho podemos demarcar a discordância com a análise de discurso a que esse trabalho se filia, já que a interpelação do indivíduo em sujeito e o efeito ideológico elementar não são, então, considerados. Ao contrário, há a noção forte de que é possível desvelar e atingir o real (desenvolver uma consciência crítica da linguagem), sendo o sujeito fonte de sua vontade e sentidos. A linguagem é tida como transparente. Assim, há essa discordância: Pêcheux (2009) afirma que nunca rompemos com a ideologia, não existe um estado livre de ideologias.

Nas análises sobre a PNEA, Kaplan (Ibid.:11) diz: “O que se evidencia aqui é uma desresponsabilização do Estado, transferindo esta responsabilidade para a sociedade civil. Uma sociedade civil harmonicamente idealizada, sem distinções de classes e de interesses

particulares.” Como as leis de forma geral, cabe aqui trazer que a máxima “todos são iguais perante a lei”, tão repetida, impulsiona-nos a achar que não existem privilégios, pois todos têm os mesmos direitos e deveres, e a abstração e generalidade das leis oculta relações desiguais de poder e o político da organização social. Assim, apesar desse trabalho não analisar diretamente a PNEA, é possível afirmar que é politicamente comum (ou seja, significadas neste sentido repetidas vezes, de forma ideológica) leis ‘romantizarem’ (apagarem as tensões e conflitos) a sociedade civil. Não é uma característica ‘somente’ da PNEA, mas inclusive é da PNEA.

A PNEA, sancionada no governo de Fernando Henrique, em 2002, é uma lei com efeitos de sentido parecido com outras leis, nestes termos (políticos, ideológicos, históricos) ditos. Institui um Órgão Gestor composto por dois ministérios (MMA e MEC), que se organiza já no governo Lula, em outras condições de produção que reconfigura um discurso de EA do aparelho Estado, quando publica as três edições do ProNEA (2003, 2004 e 2005, respectivamente, sendo que este trabalho analisa a 3a. versão de 2005).

Para Kaplan (Op.Cit.) a dualidade sociedade civil-Estado é falsa e deve ser superada, e o discurso da EA pelo Órgão Gestor vislumbra manter o sistema capitalista, enfraquecendo o Estado.

Aqui, vale ressaltar a filiação desse trabalho, retomando parte da discussão de cidadania realizada por Naves (2008), em seus estudos sobre Pachukanis, trazida no item 2.2, em que a constituição jurídica do Estado se dá pela oposição entre a esfera pública e a esfera privada, trazendo a sobredeterminação do ‘bem comum’ ao sentido de cidadania. Ou seja, o Estado se significa nessa oposição, e é na injunção da generalização e abstração que os sujeitos (cidadãos) se relacionam com o Estado, na democracia liberal da forma histórica atual, que forja o ‘espaço’ da não contradição.

O principal ponto de discordância com as análises de Kaplan, é o efeito de sentido de enfraquecimento e diminuição do Estado perante uma suposta dualidade com uma sociedade civil, num entendimento de que o discurso da política pública de EA do Brasil trabalha em uma composição de um suposto oxímoro Estado-sociedade civil (o que de fato é uma relação constitutiva).

Procuramos trazer contribuições, ao longo de nossas análises, para apoiar os devidos deslocamentos, referente aos efeitos de sentido do ProNEA. Encontramos sentidos apontando

para a direção de que o Estado, que ‘agora’ (naquele momento histórico) assume a posição de articular os sujeitos em sujeitos políticos, cumpre finalmente com seu papel de ‘servir’ a uma sociedade mais justa que ‘luta’ (se organizando coletivamente, participando) para tal.

Terminamos, aqui, ressaltando que nossas análises, sobretudo desse capítulo segundo, nos permitiram observar que o ProNEA investe na busca de novas direções de significação, de deslocamentos importantes para mudanças sociais. Ao mesmo tempo, nossas análises também trouxeram noções que a AD permite mobilizar e que apontamos como contribuições para a ampliação da política, num modo de realizar uma crítica ao pontos de equívoco que sustentam as noções de liberdade e democracia. Porém, a ideia de Estado ausente que reforça políticas neoliberais em nenhum momento dessa pesquisa foi visto, identificado ou entendido, o que nos moveu a delinear esse item de discordâncias.

CAPÍTULO 3- UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ProFEA

3.1 A estrutura do ProFEA

O ProFEA (BRASIL, 2006b) possui cinquenta e duas páginas e o seguinte sumário:

PREFÁCIO	3
1. INTRODUÇÃO.....	5
2. OBJETIVOS DO PROGRAMA.....	7
3. CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA	9
4. METODOLOGIA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	19
5. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP).....	27
6. O QUE É UM COLETIVO EDUCADOR?	33
7. A ESTRATÉGIA DA ARQUITETURA DA CAPILARIDADE	37
8.COM-VIDAS: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E QUALIDADE DE VIDA.....	43
9. EXEMPLO DA PROPOSTA GERAL DA FORMAÇÃO	47

O prefácio é constituído de sete parágrafos, assinados ao final como Equipe DEA/MMA (Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente). Apresenta o documento como um convite ao diálogo e nos conta que a equipe do DEA/MMA reuniu reflexão de um longo tempo de história dos educadores ambientais do Brasil e coloca duas questões (p.3): “Como se formaram as(os) educadoras(es) em atuação hoje? É possível, ou desejável, que a formação de educadoras(es) ambientais se dê nos moldes das grades curriculares?”

Tais questões são respondidas logo abaixo assim (p.3): “Ambas as distintíssimas questões possuem a mesma resposta: A formação de educadoras(es) ambientais é resultado de peculiares e inimitáveis trajetórias de vida, plena de encontros, de inquietações, de interpretações, de ações, de avaliações. Não é desejável, e não há como, colonizar a formação de um ser humano solidário, emancipado, crítico e feliz. A formação de gente assim pode, entretanto, ser estimulada e apoiada e é com tal utopia que o presente documento ousa querer contribuir. A outra dimensão de ousadia está em buscar caminhos para que tais processos educadores se configurem como política pública.”

A última frase do sétimo e último parágrafo dessa seção é a seguinte (p.4): “Que este material ajude a alimentar as alianças, ações e reflexões que a realidade socioambiental brasileira requer para a construção da sustentabilidade.”

A introdução contém quatro parágrafos que fazem referência à Política Nacional de EA e ao ProNEA, como suportes para o ProFEA, e diz que ao longo do documento teremos a apresentação das bases conceituais, metodologias e estratégias, que são tidas como base para construções participativas de projetos políticos pedagógicos, contextualizados territorialmente pelos Coletivos Educadores.

Os objetivos do Programa são quatro:

- Contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de Formação de Educadoras(es) Ambientais, a partir de diferentes contextos, que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente;
- Apoiar e estimular processos educativos que apontem para transformações éticas e políticas em direção à construção da sustentabilidade socioambiental;
- Fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico;
- Contribuir na estruturação de um Observatório em rede das Políticas Públicas de formação de Educadoras(es) Ambientais, através da articulação permanente dos Coletivos Educadores.

A seção ‘Concepção da política-pedagógica’ é composta por onze parágrafos e apresenta os conceitos e concepções que apoiam a proposta, fazendo referência também ao educador Paulo Freire e ao Tratado de EA. Possui mais um item, o ‘Detalhamento dos Fundamentos da Formação de Educadoras(es) Ambientais’, composto por dez fundamentos, cada um com apenas um parágrafo explicativo sobre o fundamento em questão:

- (i) Educação de educadoras(es), que diz sobre o que seria um bom encontro entre educadores, com empoderamento, e um mal encontro, chamado de enquadrador.
- (ii) Liderança democrática ou vanguarda que se auto-anula, que diz sobre o tipo de liderança desejada nos bons encontros.

- (iii) Intervenção educacional crítica e emancipatória, falando sobre o processo de potencialização dos indivíduos e grupos para a transformação de sua realidade.
- (iv) Formação de coletivos de Pesquisa-Ação-Participante (ou Pessoas que Aprendem Participando), que apresenta brevemente os conceitos de pesquisa-ação e pesquisa-participante.
- (v) Interdependência e Articulação dos diferentes grupos PAP, que fala sobre a troca de conhecimentos e experiências entre coletivos.
- (vi) Autogestão e continuidade do processo educativo, que diz sobre um plano de educação que seja continuado, permanente e auto-gestionário.
- (vii) Multiplicidade de espaços e vias educadoras, que diz sobre as diferentes formas e experiências desejáveis que educam, além da sala de aula.
- (viii) Diálogo com experiências sociais disponíveis de enfrentamento da problemática socioambiental, dizendo sobre a educação ambiental se alimentar de diversas áreas, de ser dialógica e da importância do mapeamento socioambiental.
- (ix) Totalidade e Permanência, que diz que toda pessoa tem o direito à participação e cita que a arquitetura de capilaridade é uma estratégia metodológica, junto com os grupos de pesquisa-ação, para atingir a totalidade de pessoas.
- (x) Democratização e acessibilidade a informações e aos foros de participação, que fala da importância de socializar as práticas e experiências.

A seção ‘Metodologia do Programa de Formação’ apresenta:

-quatro processos educacionais: Formação de Educadoras(es) Ambientais, Educomunicação Socioambiental, Educação através da Escola e de outros espaços e Estruturas Educadoras, Educação em Foros e Colegiados;

-três eixos metodológicos: i) O acesso a conteúdos e processos formadores através de Cardápios; ii) A constituição e participação em Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem; iii) A elaboração, implementação e avaliação de Intervenções Educadoras como Práxis Pedagógica.

-três modalidades de ensino: educação presencial, à distância e difusa.

A seção ‘Projeto Político Pedagógico (PPP)’ apresenta em que consiste um documento PPP e explica sobre os três marcos que o constituem: conceitual, situacional e operacional.

A sexta seção é ‘O que é um Coletivo Educador?’, que explica brevemente o que é e o que deve favorecer (em seis tópicos breves). A sétima seção é ‘A estratégia da arquitetura de capilaridade’, que explica o que é essa arquitetura apresentando inclusive graficamente seu desenho.

A seção oito apresenta as ‘COM-VIDAS: comunidades de aprendizagem e qualidade de vida’, que, como explica, retoma a concepção dos círculos de cultura de Paulo Freire, numa proposta de educação ambiental popular.

A nona e última seção é ‘Exemplo da proposta geral de formação’ e retoma os principais conteúdos do documento, procurando exemplificar como seria uma formação proposta pelo ProFEA.

3.2 As ‘marcas’ do ProFEA

Olhemos primeiro para o ‘nome’ deste documento da política pública de EA: PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (BRASIL, 2006b). A primeira marca que causa o estranhamento é a questão de se dirigir para as educadoras e colocar entre parênteses a referência para os educadores do sexo masculino: EDUCADORAS(ES). Ao longo de todo o documento isso é mantido, não está apenas em seu título: ‘as(os) educadoras(es)’. É uma marca que dá visibilidade a um outro posicionamento, uma resistência ao comum, uma forma de trazer à tona a relação (politicamente construída) desigual entre homens e mulheres numa dada sociedade, questões ditas ‘de gênero’. Para a perspectiva discursiva, essa marca importa enquanto produtora de estranhamento ao naturalizado.

Não podemos encontrar na maioria dos textos essa referência ao feminino e depois ao masculino. Nesse caso, a mulher tem ‘lugar’ antes do homem. Outra marca muito próxima a

essa é a referência sobre o ‘Sul’ no lugar do ‘Norte’, do norteador (suleador nesse ‘lugar’). E sobre isso está dito numa nota de rodapé:

O jogo com a expressão “Norte” substituindo por “Sul” é uma provocação para refletirmos sobre o referencial do hemisfério Norte, do dito Primeiro Mundo, entretanto ter o Sul por referência (...). Nenhuma polarização, neste sentido, é positiva (...) (Ibid.:29)⁹.

A segunda marca significativa encontrada é o verbo ‘educando’, nos dando o efeito de ‘estar acontecendo’. Um presente em movimento, uma ação não acabada. Essa marca também é sustentada ao longo de todo o documento. Encontramos outras formas de configurar esse movimento (Ibid.): “companheiros de caminhada”, “protagonizam suas vidas”, “fortalecem-se”, “articulam suas capacidades” (p.12), “desempenham” (p.13), “se conectam” (p.14), “educanda(o)” (p.17), presentes na seção Detalhamentos dos fundamentos de formação de educadoras(es) ambientais, que podem ser vistos nos recortes abaixo (grifos nossos):

A educação ambiental dentro de uma perspectiva libertária não busca o enquadramento dos educandos em uma norma mas sim a sua adesão a um processo autônomo de construção pessoal e participação na transformação de sua realidade social e ambiental. Desta forma o sujeito formado pela educação ambiental está além de uma pré-concepção formulada pelo educador(a), o sujeito formado é outro(a) educador(a) ambiental. O objetivo do(a) educador(a) ambiental libertário(a) é contribuir com a formação e o empoderamento de companheiras(os) de caminhada. A educação enquadradora é um mal encontro, ela entristece na medida em que retira a motivação e a autonomia das pessoas. O bom encontro, gerador da potência de ação, se caracteriza por não hierarquizar os sujeitos do encontro, por não submeter vontades mas por desvelar um diálogo em que ambos protagonizam suas vidas, fortalecem-se em suas buscas e articulam suas capacidades.

(...) educadoras(es) ambientais desempenham um papel de liderança na medida em que, indignados com a realidade tal qual se apresenta e por acreditarem e visualizarem alternativas que os demais talvez não estejam percebendo ou acreditando na possibilidade de enfrentamento, atuam na

⁹Isto tudo está no nível intencional, mas o que a AD procura dar visibilidade é ao que ‘escapa’ ao sujeito.

deflagração de processos educacionais para a transformação relativa às relações entre humanos e com a natureza.

(...) Os Coletivos Educadores e os demais grupos PAP encontram limites cotidianos para sua ação, para o acesso a informações, para a intervenção em políticas públicas. Estes limites só são superáveis pela articulação destes Coletivos na perspectiva de rede, ou seja, PAP 1, 2, 3 e 4 se conectam de múltiplas formas.

(...) A democratização exigirá dos(as) educandas(os) e educadoras(es) processos de tradução (saber popular para saber técnico e vice-versa) e de transposição da mídia (de vídeo para texto, de áudio comum para MP3, de artigo científico para cartilha, de oficina presencial para vídeo, etc...).

‘Fiel’ ao Tratado de EA e ao ProNEA, e suas direções políticas, aqui encontramos ‘sustentabilidade’ e, ao longo do texto, ‘sociedades sustentáveis’, ao invés de ‘desenvolvimento sustentável’, o que demarca também que o discurso do ProFEA rejeita e se opõe a um discurso muito usado em ‘outros lugares’, que ‘falam’ sobre meio ambiente, educação ambiental e sustentabilidade na perspectiva neoliberal.

E nesse discurso, que sentidos temos para a palavra educador ambiental? Encontramos (Ibid.): pessoas atuantes (p.5), todos os brasileiros e brasileiras (p.9), um sujeito entre sujeitos, um(a) educador(a) entre educadores(as) e sujeitos protagonistas do contexto e de seu conhecimento profundo da realidade (p.14). O sentido de educador ambiental é muito próximo ao de sujeito da ação política, que inclui a participação e a atuação como condição para ocupar esse ‘lugar’.

Os sentidos para ‘educador ambiental’ podem ser observados nos recortes abaixo. Na seção Introdução temos (Ibid.:5, grifos nossos):

O Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA- tem por missão contribuir com a construção de Sociedades Sustentáveis, com pessoas atuantes e felizes em todo Brasil. Este programa orienta as ações da sociedade e do governo para a geração e o estímulo a uma dinâmica integrada dos processos nacionais de educação ambiental em todo o país.

Na seção Concepção Político-pedagógica, temos o seguinte recorte (Ibid., p.9 e p.14, respectivamente; grifos nossos):

De modo inequívoco, tal processo se destina a todos os brasileiros e brasileiras; e tem o ousado intento de promover uma ampla requalificação do senso comum sobre educação ambiental, pautado hoje numa perspectiva explicativa das Ciências Naturais e em uma perspectiva punitiva e prescritiva.

Um sujeito entre sujeitos, um(a) educador(a) entre educadores(as). O foco nos coletivos locais deve-se ao seu reconhecimento como sujeitos protagonistas do contexto e de seu conhecimento profundo da realidade, dos valores que a permeiam e das práticas sociais correntes.

E quais as funções desse educador ambiental?: “buscar caminhos”, “processos que apontem para transformações éticas”, “educadoras(es) ambientais desempenham um papel de liderança na medida em que, indignados com a realidade tal qual se apresenta e por acreditarem e visualizarem alternativas que os demais não estejam percebendo ou acreditando na possibilidade de enfrentamento, atuam na deflagração de processos educacionais para a transformação relativa às relações entre humanos e com a natureza. Atua “com” outros e não “para” outros (...).” (Ibid., grifos nossos).

Vale ressaltar que na perspectiva materialista, os sujeitos entendem o mundo dentro de uma ‘realidade’ percebida por gestos de interpretação afetados pela memória discursiva, condições de produção e posições-sujeito. Isso ocorre, segundo Pêcheux (2009), num sistema de evidências percebidas-aceitas-experimentadas por todos.

Assim, ao ‘visualizarmos alternativas para enfrentamento’ de determinada situação tida como indesejada, devemos considerar, nessa perspectiva, que os sentidos são administrados, não num sentido de determinismo, mas num sentido de determinação onde “os processos de significação se dão em certas condições”, condições de produção de sentidos (ORLANDI, 2004).

A busca por transformar as relações entre os humanos e destes com a natureza percorre esse imaginário, que mais uma vez reforça a ideia da participação e atuação na ação política e nos aponta também para o sentido da coletividade: atuar com outros.

Nessa atuação do educador ambiental, encontramos um reforço ao não fechamento de suas ações/atuações/participações, e um esforço em apontar para a ação que ‘está acontecendo’: “não pode realizar sem a participação” (essa é a priori); “não homogeneidade”,

“rejeição de propostas que querem definir um currículo formal”, a não “pré-concepção”, “não adequar”, “não há saberes mais importantes, não há hierarquia de conhecimentos”, “o futuro não está pré-definido”, “participar na definição do futuro”, “não é uma grade curricular fechada”, “permanente construção”. O efeito de sentido é de que cada um e todos juntos podemos mudar nossa realidade, que não é estática, mas moldável a partir da atuação. Há um excesso de informação para garantir que descolemos a imagem de educador ambiental de uma formação típica de uma sociedade que estima as técnicas e as fronteiras entre áreas de saber, e que nos apresenta um mundo ‘já dado’.

De acordo com o que foi trazido acima, mostramos abaixo dois recortes da seção Concepção Político-pedagógica para dar visibilidade a tais funcionamentos (Ibid.:10; grifos nossos):

Um processo de educação ambiental visa formar educadoras(es) ambientais e não modos de ser e estar no mundo que qualifiquem as pessoas numa pré-concepção do que seja ambientalmente educado. O objetivo não é adequar o comportamento das(os) educandas(os) a um padrão pré-existente, definido externamente como sendo ambiental ou politicamente superior. O conteúdo das mudanças de procedimento, atitude, comportamento, opção política, escolhas enquanto consumidor ou produtor, as modificações tecnológicas, deve ser definido com ou pelas(os) educandas(os), imersos em seu contexto cultural, político, ambiental.

(...) São esses os complexos diálogos que a educação ambiental brasileira promove e se envolve, tecendo laços sociais entre humanos e destes com a natureza. Busca-se processos autônomos de uma conscientização individual e coletiva em favor da sustentabilidade das sociedades, onde o Desenvolvimento seja um processo natural, idiossincrático, peculiar a cada contexto e cuja configuração é desconhecida por todos os sujeitos, ou seja o futuro não está pré-definido.

Nos recortes acima, também é possível ver em funcionamento o efeito ideológico elementar (centramento do sujeito) e o apagamento das relações de força e de poder, onde os processos são autônomos, a conscientização individual e coletiva aparece num tom pacificador e o desenvolvimento é possível de se realizar como um processo natural.

O sentido de coletividade que o educador ambiental aqui invoca, porém, vem de ‘mãos dadas’ com o sentido de território: “a realização é territorializada e contextualizada”, “tecendo

laços sociais”, “enraizam em seus contextos”, “processos artesanais e contextualizados”, “contexto cultural, político, ambiental”, “transformação de suas realidades”. A palavra “encontro” aparece muitas vezes, assim como “diálogo”, e o conceito de práxis da “reflexão e ação”.

Abaixo, os recortes em que se encontram tais afirmações (Ibid., p. 4, 11 e 17, respectivamente; grifos nossos):

Fica claro que esta materialidade não é homogênea, pelo contrário, a realização territorializada, contextualizada deste programa há de se dar fazendo emergir ainda mais a sociodiversidade brasileira. Que este material ajude a alimentar as alianças, ações e reflexões que a realidade socioambiental brasileira requer para a construção da sustentabilidade.

A DEA/MMA¹⁰ se propõe, para realização deste Programa, a subsidiar processos artesanais e contextualizados de formação de educadoras(es) ambientais através da formação e apoio a tais articulações interinstitucionais territorializados que denominamos Coletivos Educadores.

Toda pessoa tem o direito de participar da definição do futuro do seu país. Cada território deve se configurar de acordo com os desejos e as ações de 100% de seus integrantes. Este fundamento da proposta também é uma decorrência do princípio da participação ampla e irrestrita da democracia radical. A idéia da participação de todas(os) não significa harmonia ou ausência de conflito, mas sim a busca da democratização da sociedade, do controle social do Estado contribuindo para a superação da desigualdade socioeconômica e política historicamente construídas em nosso país. A estratégia metodológica que fundamenta a busca da totalidade é a Arquitetura da Capilaridade e a permanência também depende deste desenho, uma vez que ao se formarem inúmeros grupos de Pesquisa-Ação estes se enraizam em seus contextos, se articulam com as políticas locais, estaduais e nacionais. Só as instituições e as pessoas que se comprometem com a educação ambiental e se articulam para isso é que podem garantir-lhe a permanência.

¹⁰Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente.

Apesar do recorte acima trazer a questão do conflito e de que as desigualdades socioeconômicas e políticas são construídas historicamente, o que pode ser considerado um ganho, já que é apenas pela história que podemos abrir para mudanças no social, o discurso do ProFEA faz isso de um lugar que ainda acredita que basta ‘desejarmos’ construir diferente que isso será possível. As condições de produção, como já dissemos, são parte integrante dessa história, e pudemos ver que fazemos a história que pode ser feita, numa dada condição datada, e isso fica desconsiderado nesse documento.

A democratização no ProFEA (que aparece no sentido de ‘verdadeira democracia’), como no discurso do ProNEA, passa pelo controle social, pela participação de todos. A EA aparece nesse papel articulador, e o educador ambiental se faz agente dessa mudança.

Nestas definições, tais noções aparecem como se não houvesse relações de força, como se as relações fossem pacíficas, e há, assim, um tom higiênico. Podemos pensar que estas vozes, que apagam a questão de relações (desiguais) de força, fazem coro com a noção estabilizada de bem-comum, de cidadania, de universalismo, noções construídas a partir de nossa forma histórica atual, que nos interpela como sujeitos-de-direito.

Nas análises também podemos entender que o documento procura desnaturalizar um senso comum pedagógico: essa educação não é receber um currículo x, não é realizada na escola, não temos alunos - mas sujeitos atuando com outros sujeitos e também os educandos, não temos um efeito de sentido de adaptação. A escola é uma instituição como tantas outras que pode se situar em “articulações interinstitucionais territorializadas” numa configuração proposta, os chamados ‘coletivos educadores’. A ideia do fazer “emergir ainda mais a sociodiversidade brasileira”, e a noção do contextualizado e do territorializado, o deslizamento para uma “educação ambiental que é explicativa das ciências naturais para o cotidiano (...)” constituem esse outro discurso, que não se situa no discurso pedagógico comum.

Até este momento da análise, pudemos dar visibilidade sobre em quais direções trabalha este documento: uma educação vinculada à ação política, um educador que é sujeito desta ação, o agir coletivamente num determinado território contextualizado, a recusa em ser um documento fechado (num currículo, por exemplo), a recusa em colocar a questão da adaptação e da igualdade entre todos. Há também uma certa recusa pela autoridade, uma resistência.

Esse não fechamento, e essa não adaptação, estão ligados à noção de democracia aqui: “diálogo de saberes (...) não há hierarquia de conhecimentos”; “não hierarquizar os sujeitos do encontro”; “liderança democrática ou vanguarda que se auto-anula (...) sem hierarquias nas relações educador(a)-educando(a)”; “democratização dos processos decisórios”. A autogestão e a perspectiva de rede vem como proposta para ocupar o ‘lugar’ da hierarquia.

E esse “plano de educação continuada, permanente e autogestionária” aparece sempre como uma orientação do documento, que se dirige tanto à sociedade como ao governo. Assim como no discurso do ProNEA, aqui no ProFEA o Estado é ‘falado’ pela equipe gestora da EA do lugar de parceiro, que desloca da imagem sempre autoritária de um aparelho ideológico, que não ‘desce’ pacotes educacionais, que não impõe a ‘verdade’, mas que reconhece que a questão da educação é datada e tem o seu próprio contexto. Mas que exige do sujeito-de-direito que ocupe esse lugar de sujeito da ação política.

Este é, para nós, um ponto que faz convergir a liberdade do indivíduo e a democracia. Questões que reafirmam opções dentro do já esperado. E até onde o já esperado numa sociedade capitalista consegue escapar das identificações individualizantes, para de fato abrir para um sentido de coletividade que desloque da somatória de consciências individuais?

Propomos pensar o sujeito da educação ambiental na relação com o político pela noção de autoria, que traz a noção de repetição histórica na relação com condições de produção. Quais as condições de produção importantes para que o sujeito da educação ambiental se signifique como autor para além do já legitimado política e socialmente?

Nessa direção, ser autor no discurso da EA pode possibilitar que ocorram reorganizações de sentido que, ao se produzirem em identificações que possam significar o coletivo, funcionem como um furo no social estabilizado da responsabilização de sujeitos pela sustentabilidade.

3.3 A função-autor na AD

O movimento intelectual chamado ‘estruturalismo’ – ao qual retornaremos mais detalhadamente no próximo capítulo –, que se desenvolveu particularmente na França, década de sessenta do século XX, em torno da linguística, da antropologia, da filosofia, da política e da psicanálise, inicia uma abertura para que o discurso possa ser tomado como objeto. Roland Barthes e Michel Foucault foram dois nomes ligados a esse movimento e contribuíram para uma leitura materialista do texto (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006; PÊCHEUX, 2008).

Sobre Barthes, Lagazzi (Op.Cit.) traz suas noções de texto como ‘tecido dos significantes’, o ‘jogo de palavras’, que recusa uma abordagem comunicacional conteudística. Segundo Lagazzi (Op.Cit.:89), Michel Foucault também defende o descentramento do sujeito e em suas discussões há “a recusa do humanismo, do idealismo, a crítica radical ao homem-sujeito na história (...) consciente de suas ações”.

A partir da concepção da morte do autor como cerne de uma expressão interior de inspiração, que permite que se pergunte “que importa quem fala?” (Ibid.:90), “Foucault e Barthes reconhecem na relação entre as palavras, entendidas como espaços significantes, a possibilidade de o texto ir tomando sua forma, configurar-se como unidade significativa. Os sentidos se produzem na relação com as formas significantes e a relação entre sujeito e escrita (...) passa a significar numa relação mútua”.

Ainda nos escritos de Lagazzi (Op.Cit.), Foucault fala da ‘função de autor’, que tem as suas condições e domínios, colocando esse autor em relação com sua exterioridade, que situa o autor na história, com características do modo de existência, de circulação e de alguns funcionamentos de discursos no interior de uma sociedade datada e situada. Porém, Foucault trabalha com a questão do autor como “escritores legitimados e suas obras”.

Sobre a relação com a exterioridade, Orlandi (2008a:74) define para a AD: “ao objeto teórico ‘discurso’ corresponde assim o domínio analítico do ‘texto’, constituído pela relação da língua com a exterioridade (...) em sua natureza discursiva”. Texto aqui é “manifestação material concreta do discurso” (Ibid.:78). Aqui autor tem relação com o próprio fato discursivo.

Essa autora (Ibid.) desloca a noção de autor de Foucault, que além da exterioridade e do contexto sociohistórico, trabalha também com a interdiscursividade - conjunto que

constitui o dizível e que permite as formulações de acordo com as posições discursivas, seus contextos e condições de produção de sentido.

Orlandi (Op.Cit.:81) define o autor como ‘função-autor’: “é um lugar, no imaginário, constituído pelo confronto do simbólico com o político”. Ou seja, o sujeito “não (re)formula apenas em sentido superficial, ele entra em relação com o corpo da linguagem, com o acesso ao acontecimento¹¹; ele desliza” (p.83). E, ainda: “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (p.91).

O autor, que está em relação com a interdiscursividade - algo fala antes, em outro lugar e independentemente - constitui, para a AD, uma função-autor que tem uma forma sujeito histórica, que é o que corresponde a nossa forma social (sujeito dividido, que é livre e responsável), concebido na linguagem e na história (ORLANDI, 2008a).

Para Orlandi (Op.Cit.), toda vez que o autor e o texto se atualizam no ordinário do dizer - e aqui o autor se coloca como origem e fonte de seus sentidos¹² - produzem um efeito de sentido de unidade. Ou seja, “há função-autor desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo o efeito de coerência, não contradição, progressão e fim” (p.91). Feitas essas contextualizações no terreno da AD, discutiremos então sobre a assunção da autoria.

3.4 A assunção da autoria

A assunção da autoria pelo sujeito, definida por Orlandi e Guimarães (1988), diz sobre a elaboração da função-autor. Seria a assunção de um efeito único, como se não houvesse outro possível, como um ‘fecho’ (GALLO, 1992). E isso estende-se ao próprio fato discursivo, como já dito aqui.

Em sua dissertação sobre autoria no espaço escolar, Pfeiffer¹³ (1995) faz um percurso sobre autoria, e consegue dar visibilidade a uma memória histórica dos brasileiros [colonizados], que têm nessa história a negação do dizer: nada poderia ser escrito se não fosse

¹¹ Acontecimento, para Pêcheux (2008) é o ponto de encontro entre a atualidade e a memória - ao falarmos trazemos a memória [presença constitutiva], reorganizando-a no acontecimento.

¹² Segundo Pêcheux (2009): efeito ideológico elementar.

¹³ Sobre tais noções de memória do sujeito-autor brasileiro, Pfeiffer estuda dois autores: NUNES, José Horta. A construção de leitores em discursos de viajantes e missionários. Dissertação de mestrado, IEL, UNICAMP, 1992. [e] GALLO, Solange. Texto: como apre(e)nder essa matéria. Tese de doutorado, IEL, UNICAMP, 1994.

religioso ou moral, até o século XIX. Ou seja, praticamente não havia circulação de ideias escritas no Brasil-colônia, mas havia a oralidade, que até hoje não é praticamente reconhecida ou cobrada, como quando comparamos isso à escrita - há condições históricas que configuram isso.

Nesses estudos (Ibid.) podemos compreender melhor, também, o posicionamento histórico do sujeito brasileiro como dono de seu dizer, já que no contexto colonial brasileiro havia os relatos dos viajantes pela Colônia descrevendo um primeiro movimento de interpretação do novo-mundo, orientado para leitores europeus - o sujeito brasileiro é falado. E paralelo a esse discurso, vai se introduzindo o discurso dos missionários - um discurso religioso, e o sujeito brasileiro entra numa relação autoritária das escrituras santas.

E na sala de aula, com o livro didático, Pfeiffer (Op.Cit.:74) diz: “não se constrói, então, um espaço para a constituição da memória discursiva que permita, ao aluno, que os sentidos façam sentido. (...) ao aluno só é aberto espaço para as repetições formais e empíricas”. Porém, é apenas com a possibilidade da repetição histórica que o sujeito pode ocupar um ‘lugar’ de autor, e, assim, se inscrever no interdiscurso. “A autoria constrói e é construída pela interpretação (ORLANDI, 2007:75).

Orlandi (2007) descreve três tipos de repetições: (i) a ‘mnemônica’ - que é uma repetição empírica, (ii) a ‘formal’ - que é a técnica de produzir frases, e (iii) a ‘histórica’ - que se inscreve no dizer repetível, no interdiscurso. É dessa forma que sentido, memória e história se encontram na noção de interdiscurso.

Essa inscrição no repetível histórico do dizer do autor é que o relaciona com a interpretação. “O sujeito se faz autor quando produz o interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer” (Ibid.:70).

Lagazzi-Rodrigues (2006) chama a atenção para a impossibilidade de relação de alunos com a autoria na maioria das salas de aula de leitura e produção de texto, que comumente dicotomiza significado e significante. “Nossa sociedade letrada produz uma injunção a textualizar, que responsabiliza o sujeito pelo texto, negando-o como autor” (Ibid.:100).

Ou seja, acabamos por ficar responsáveis pelo que produzimos no ambiente escolar, mas não como autores, mas por uma responsabilização do sujeito e em uma invisibilização do

autor. Ousar ser autor “como espaço de reelaborações na injunção da unidade” pode ser um investimento constante, que poderia se opor à invisibilização desse ‘lugar’ (Ibid.:99).

Assim, após trazermos as noções de função-autor e assunção da autoria, podemos agora colocá-las em relação com o discurso do ProFEA.

3.5 ProFEA: uma proposta que contribui com a assunção da autoria?

No ProFEA (2006b:20, grifos nossos) temos:

Formação de educadoras(es) Ambientais: Refere-se à formação de educadoras(es) cuja função primordial é editar o conhecimento construído durante o seu processo de aprendizagem, apropriando-o para seu contexto e atuando na formação de novas(os) educadoras(es)/editoras(es).

Aqui vemos que editores e educadores constituem uma metáfora. Retomando Pêcheux (2009), metáfora não é transferência, mas um deslizamento, um significado derivando para outro. A função dita primordial é que o educador edite o conhecimento. Ele pode se apropriar e realizar essa transferência datada e situada. Está autorizado a fazer isso por um aparelho ideológico, aqui o Estado, na ‘figura’ do Órgão Gestor da Educação Ambiental.

Porém, sob a análise materialista, os educadores ambientais poderiam nesse percurso de “editar o conhecimento construído durante o seu processo de aprendizagem, apropriando-o para seu contexto e atuando na formação de novas(os) educadoras(es)/editoras(es)”, acabar por apresentar sua própria perspectiva, já que não é possível ‘falar do lugar do outro’, pois o dizer se relaciona com determinadas condições de produção e posições-sujeito.

Ainda na mesma página (BRASIL, 2006b:20, grifos nossos): “o processo consiste em reforçar a capacidade dos editores (...)”, que atuariam em “espaços plenos de intencionalidade educacional”. Há também outra metáfora para educador: “(...) a formação de educadoras(es) ambientais tem um papel central na medida em que, ao formar novas(os) protagonistas na educação ambiental do território (...)”. Nos recortes acima temos o funcionamento pela responsabilização dos indivíduos, os educadores ambientais, pela individualização que se afirma pela ação dos sujeitos, pela conscientização, pela intencionalidade.

No dicionário (Melhoramentos, 1992), ‘protagonista’ é o personagem principal. ‘Editor’ tem neste dicionário duas possibilidades: proprietário de uma empresa que publica livros ou periódicos, ou aquele que supervisiona obras de uma editora. E ‘editoração’, função do editor, é preparação técnica de originais para publicação. Posso entender que essa ‘função’ do educador, nesse documento, procura trabalhar na direção da autoria. E aqui vemos, com tais metáforas, a relação próxima que há entre texto e autoria, e entre autoria e atuação/participação. Porém, para a AD, a autoria não pode ser pensada como ação intencional, pois não podemos controlar os processos de significação e a abertura para diferentes direções.

Nessa direção temos (Ibid.: 23, grifos nossos): “inserção de atrizes e atores sociais em processos de formação de educadoras(es) ambientais”. Novamente a questão da atuação/participação que pode ser entendida como uma metáfora para a função-autor, aqui é reforçada. Acreditamos ser importante destacar esse trecho do documento, porque, apesar de não apontar para a direção de autoria trabalhada na AD, marca uma diferenciação da pedagogia tradicional estabilizada socialmente, abrindo um espaço de autorização que poderia possibilitar novas significações na relação entre educadores e educandos, e na função desse educador ambiental. Ainda que a proposta seja centrada no sujeito consciente, entendendo que a vontade determina a realização, já não está na posição de educador que reproduz uma matriz fixa de um currículo pré-estabelecido.

Durante esta análise, pudemos entender que a autoria se relaciona (comumente) com a questão do texto, e também vimos a dificuldade em valorizar a autoria falada/dita/oral nas escolas (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006; ORLANDI, 2008a; PFEIFFER, 1995). Podemos reconhecer, então, uma abertura para essa autoria de atuação, que também pode ser oral, para os editores/autores/educadores no discurso do ProFEA.

Reforço aqui a noção de autoria tal como a AD concebe, pois nessa perspectiva, diferente de outra conteudista, há a vinculação do texto ou discurso oral e do autor numa relação processual, que é diferente de afirmar que o autor é a origem do texto/fala. Ou seja, não se trata de um gesto de vontade, mas de uma prática num processo de pertença mútua na formação de discursividade, na abertura de espaços para que nosso dizer possa fazer história (repetição histórica) (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). Nossa contribuição com essa análise é trazer da AD uma nova possibilidade de reflexão nos termos da assunção de autoria para futuras revisões do discurso do ProFEA.

O dito ‘espaço pleno de intencionalidade educacional’ considera a não neutralidade dos conhecimentos, dos processos pedagógicos, do próprio discurso da política pública. Ou ainda, podemos entender que há um re-conhecimento de que conflitos são constitutivos destes encontros, e que o contexto e a história influenciam e determinam as práticas sociais, como vemos neste recorte (BRASIL, 2006b:23): “A falta de crítica nestes espaços, num país como o Brasil, pode reciclar os poderes oligárquicos e fortalecer velhos e novos coronelismos”.

Ainda nesse sentido, sobre o conflito constitutivo das relações, a noção de participação no ProFEA “não significa harmonia ou ausência de conflito (...) mas sim a busca da democratização da sociedade, do controle social do Estado contribuindo para a superação da desigualdade socioeconômica e política historicamente construídas em nosso país” (Ibid.:17). Assim, há um esforço em dar visibilidade ao político e à historicização nessa noção de educação desse discurso, e uma estreita relação entre participação e democracia.

Lagazzi-Rodrigues (1998), citando Courtine (1986) diz que em nome da modernização houve um esforço [político] para que nada seja político, num apagamento, como se houvesse uma desideologização e uma despolitização no corpo social. Porém, o que houve foi o recobrimento da relação de dominação política, que nunca deixou de acontecer, e o apagamento do político tomou a forma de pragmatismo. Há, assim, um reforço ao positivismo. O político, como sendo também o espaço das relações, nessa ‘impossibilidade’ pelo apagamento, imobiliza e abre espaço para que o individualismo se fortaleça e se renove.

Isso também pode ser entendido em termos apresentados no ProFEA como: “requalificação do senso comum”, como vemos neste recorte (BRASIL, 2006b:9, grifos nossos):

De modo inequívoco, tal processo [de formação] se destina a todos os brasileiros e brasileiras; e tem o ousado intento de promover uma ampla requalificação do senso comum sobre educação ambiental, pautado hoje numa perspectiva punitiva e prescrita. Um novo senso comum relativo à educação ambiental pretende aproximá-la do cotidiano das pessoas, dos coletivos, da necessidade de transformar as relações sociais e os mecanismos degradadores do socioambiente.

‘Senso comum’ é constituído por noções utilizadas nas relações de poder e para abafar os conflitos que são constitutivos das relações sociais. Lagazzi (1987), citando Barthes, diz

que é preciso desconfiar de tudo o que pareça evidente, e que a crítica baseada no filosófico, histórico e político pode desconstruir, e tal desconstrução tem caráter revolucionário. O discurso do ProFEA aponta um início de abertura para essa direção, quando procura dar visibilidade aos conflitos e às direções políticas que construíram historicamente a noção de educação ambiental punitiva e apolítica.

Porém, o sujeito, que se coloca como origem de seus sentidos e senhor de suas decisões, camufla a força coercitiva do senso comum, sustentando as relações de poder [não evidenciadas] e fazendo o sujeito acreditar na autonomia de sua vontade. Apesar desse funcionamento ser poderoso, o sujeito é hábil e a falta, que é constitutiva [nada está saturado] pode permitir um deslocamento desse sujeito - e não um desassujeitamento, que seria impensável (LAGAZZI, 1987).

Questões postas pelo ProFEA (BRASIL, 2006b), sobre a área de saber da educação ambiental, pode nos levar a pensar, e o que consideramos proveitoso, numa crítica às fronteiras das disciplinas e à oposição à supervalorização das ciências, e ainda à escola como 'lugar' autorizado de aprender (alunos) e ensinar (professores).

Os seguintes trechos configuram essa noção, que se coloca como um gesto contra o positivismo, são: “a educação faz parte da vida” , “diferentes espaços e vias”, “os espaços do cotidiano da vida já são educativos” (p.15), ou ainda: “diversos campos do conhecimento” e “entendimento e valorização das experiências sociais disponíveis” (p.16). Nesse momento, podemos incluir uma questão para possíveis reflexões futuras: como seria educar sem impor sentidos? Isso seria possível?

Continuando, Lagazzi-Rodrigues (1998), trazendo as ideias de Courtine (1986), demonstra que há uma valorização da observação sobre os saberes gerais, do fato que desqualifica a interpretação, valorização do operacional e do prático, e os instrumentos da razão sobredeterminam o valor crítico, assim como o especialista também é mais valorizado do que o intelectual.

Ainda nesse sentido, Courtine (1986; *apud*: LAGAZZI-RODRIGUES, 1998:33) faz uma importante reflexão: “Essa intensificação na especialização e a profissionalização dos saberes vindas depois da era das rupturas tomou grande parte do terreno então ocupado pela reflexão e pela prática política e crítica da Universidade. Hoje impera a gestão do patrimônio disciplinar”.

Os encontros educadores ditos pelo ProFEA, “empenhados em interpretar crítica e historicamente o contexto para conduzir à emancipação individual e coletiva”, mais uma vez, apesar de se constituírem como oposição ao positivismo, estão ainda bastante identificados e reafirmando a ilusão da liberdade de toda e qualquer ideologia, que é impensável pela AD, pois o sujeito, segundo Pêcheux, pode sim romper com uma ou outra ideologia, mas não há exterioridade de ideologias, não há sujeito fora de toda ideologia.

Finalmente, finalizamos esta seção nos perguntando: como construir aberturas para sentidos de coletividade em processos de formação de educadores ambientais? Os sentidos de coletividade podem abrir espaços para novas significações além do que é autorizado socialmente? E quais seriam as condições de produção importantes para que isso possa se realizar? Voltaremos a essa questão nas análises sobre o Coletivo Educador Ambiental de Campinas, o COEDUCA (capítulo 6).

CAPÍTULO 4 - A LIBERDADE E A AUTONOMIA COMO REGULARIDADES - O EFEITO IDEOLÓGICO ELEMENTAR

*A liberdade é um mistério, todo dia se decifra, todo dia se disfarça.
A liberdade é só presente, não promete pro futuro, não comete ter saudade.
A liberdade é traiçoeira que nem amor de menina
se amoita em cada moita, se esquiva em cada esquina.
A liberdade é vaidosa, quer cuidados e desejos, quer escovas e limpeza.
A liberdade é muito prosa, é azeite pelas juntas penteada e caprichosa.*

Sobre a Liberdade (Vicente Barreto - Tom Zé)

Para compreendermos o efeito ideológico elementar, conceito chave para a AD materialista, e como ele afeta os documentos da política pública de EA aqui analisados, há que se falar das noções do materialismo histórico e dialético, e a interpelação dos indivíduos em sujeitos.

Um dos pontos de fundamentação do dispositivo teórico-metodológico discursivo de perspectiva materialista, como já dito, é o descentramento do sujeito, que se funda no materialismo histórico, sustentando a noção de que o sujeito não é fonte nem origem de sentido, mas sujeito à língua e à história, indivíduo interpelado a ser sujeito (ORLANDI, 2007).

A língua, por sua vez, não é transparente, simples meio de transmissão de sentidos pré-estabelecidos, mas suporte material sobre o qual se realiza a produção dos sentidos. Embora nos seja apresentada como transparente, a língua é opaca e demanda um investimento de leitura para que o modo da formulação, remetido às condições de produção do texto em questão, possa ser compreendido nas possibilidades de interpretação que comporta.

Ao lado do materialismo histórico, o materialismo dialético nos apresenta dois princípios básicos: (i) a primazia do real sobre seu conhecimento- a primazia do ser sobre o pensamento, e (ii) a distinção entre o real e o conhecimento- a distinção entre o ser e o pensamento. Jamais poderemos ‘dar conta’ de compreender o total do mundo, sempre teremos a perspectiva simbólica sobre o real (ALTHUSSER, 1986).

A ilusão do sujeito, que se coloca como centro de decisão, camufla a força coercitiva do senso comum e sustenta as relações de poder entre as pessoas, fazendo o sujeito acreditar

na autonomia de sua vontade. Identidade, aqui, é entendida como uma configuração de sentidos em relação às condições de produção (ORLANDI, 1999a).

O sujeito se constitui em posições de interpretação (posição-sujeito), ou seja, estar sujeito à ideologia é a existência histórica de todo indivíduo, agente das práticas sociais. Essas práticas são reguladas por rituais e se inscrevem no seio da existência material de um aparelho ideológico - as práticas simbólicas como práticas materiais (ALTHUSSER, 1974). O imaginário e o ideológico encontram-se na mesma ordem, enquanto que o simbólico está na ordem das palavras, sendo o discurso a ligação entre as duas ordens. O discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico (ORLANDI, Op.Cit.).

A ideologia é entendida como uma representação constitutiva da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, sendo um processo sem sujeito nem fim (ALTHUSSER, 1978). Porém, não há nenhuma relação que seja apenas de fora para dentro. Nos termos do assujeitamento, sempre a questão da identificação faz com que o sujeito se reconheça em sentidos para poder movimentar esse processo - só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito, só há prática através de e sob uma ideologia (ALTHUSSER, 1986).

Diferente de concepções encontradas em outras áreas de saber, para a AD ideologia não é alienação ou falsa consciência. Ou seja, o sujeito nunca *sai* da ideologia para atingir a *conscientização*, não há um ‘total’ ou uma quantificação quando se trata de *conscientização*.

Ideologia, assim, é a mediação entre os homens e suas condições materiais de existência, com relações de poder que regem a sociedade, elaboradas simbolicamente, num processo de produção de sentidos tidos como naturalizados e que, assim, passam a constituir o ‘senso comum’ (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, s.d.; ORLANDI, 2008a).

De acordo com Althusser (1974:95, grifos do autor):

Como todas as evidências, incluindo as que fazem com que uma palavra *designa uma coisa* ou *possua uma significação* (portanto incluindo as evidências da *transparência* da linguagem), esta *evidência* de que eu e você somos sujeitos - e que esse fato não constitui problema - é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Aliás, é próprio da ideologia impor (sem o parecer, pois que se trata de *evidências*) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer*, e perante as quais temos

a inevitável reação de exclamarmos (em voz alta ou *no silêncio da consciência*): é evidente! É isso! Não há dúvida!

Segundo Pêcheux (2009), jamais poderemos encontrar um puro discurso científico separado de toda ideologia, já que todo discurso é discurso de um sujeito e todo sujeito é ideológico. Um método de análise, dentro de seus limites, deve procurar sua cientificidade, sua sistematicidade, para que não se torne o achar do pesquisador.

A perspectiva materialista pensa a língua como estrutura falha, no sentido de haver espaço para o movimento da estrutura, portanto os sentidos não são estáticos (LAGAZZI, 2010a). Forma material da língua, material como condições de produção: o discurso é a língua na história, significante na história. As idéias são atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais. Os sujeitos e os sentidos se repetem e se deslocam (ORLANDI, 1999a).

E todo ritual é falho, e esta falha é considerada uma abertura constitutiva, dando espaço para a deriva de significados. Portanto o deslocamento de significados não está no sujeito, mas na prática (que é simbólica). Essa é a possibilidade de transformação a partir do que já está posto (ORLANDI, 2007).

Nesse processo de identificação, que são processos que nos significam, assim a ideologia se caracteriza: “pela fixação dos conteúdos, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade” (ORLANDI, 2008a:22).

Ser sujeito é sempre estar em relação ao outro, a unidade é sempre ilusória, é uma busca que nunca termina. Neste caso, a identidade é uma configuração imaginária decorrente dos processos de identificação decorridos das condições de produção. E se toda a relação de sentido é pela diferença, a noção de valor é pela diferença sempre, já que as coisas apenas significam na relação, em ‘relação a_’ (ORLANDI, 2007).

Apesar da AD não ter como objetivo explicar a interpelação do indivíduo em sujeito, pretende dar visibilidade às condições de produção dos sentidos e do conhecimento, quais seriam suas bases, quais seus pré-construídos, os processos de identificação dos sujeitos, seus efeitos de origem. Porque dando visibilidade ao que reafirma os sentidos estabilizados é que

podemos ser tocados e mobilizados por outras possibilidades que levem a mudanças no social (ORLANDI, 2006).

A língua se constitui polissemicamente, marcando que o deslocamento de sentidos na relação com o mundo sempre é possível. A metáfora está na base do sentido, e o sentido é uma questão sempre aberta por ser uma questão filosófica, como já dito aqui mesmo. A semântica, enquanto lida com a significação, está lidando com a produção do conhecimento. Re-conhecer é conhecer o ‘já-lá’, ou seja, “algo fala antes, em outro lugar, (...) é o já dito que constitui todo dizer” (ORLANDI, 2006:21).

A memória discursiva ou interdiscurso (conjunto não representável de discursos), que relaciona-se com esse já-lá, sustenta a possibilidade do dizer, sua memória, representa a historicidade: “faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem” (ORLANDI, 1999a:80).

O ‘sempre-já-ai’, diz Pêcheux (2009:151), corresponde ao pré-construído da interpelação ideológica, que “fornece/impõe a *realidade* e seu *sentido* sob a forma da universalidade (o ‘*mundo das coisas*’), (...)”. O intradiscurso refere-se ao ‘*fio do discurso*’ de um sujeito: “o que eu digo *agora*, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*” (Ibid.:153). Digo “x” em determinadas condições de produção, quando poderia dizer “y”, “z” ou “w”, e não poderia dizer “m”, “n” ou “p”. O dizer é regulado pelas condições de produção, pela posição do sujeito, pela memória do dizer. Nem apenas um sentido, nem qualquer sentido. Recortes dentro do possível.

Desta forma, a noção de memória discursiva, que constitui o ‘dizível’, permite formulações de acordo com as posições discursivas, em seus contextos e condições de produção, sendo impossível a naturalidade do significante sempre investido por diferentes sentidos dependendo das condições e posições discursivas. O sentido é sempre sentido *para* e não sentido *em si* (ORLANDI, 2007; PÊCHEUX, 2009).

Para Orlandi (2006), o sujeito se faz autor quando consegue formular, dentro do que é formulável, um lugar de interpretação, inscrevendo sua formulação no interdiscurso. E funcionamento discursivo é um recorte que está se realizando em uma memória do dizer, na própria relação da prática do dizer.

Assim, os indivíduos interpelados em sujeitos interpretam de suas posições discursivas, pelos efeitos da identificação, pelo equívoco constitutivo da ideologia: dinâmica e processo pelos quais os sujeitos se inscrevem em determinadas formações discursivas, que se interrelacionam entre si, e constituem as formações ideológicas (ORLANDI, Op.Cit.). Esse é o modo pelo qual o discurso ‘faz sentido’, e também é da ordem do que ‘pode’ e ‘deve’ ser dito de determinada posição.

Foi apenas a partir dos escritos de Louis Althusser (décadas de 1960 e 1970), que houve a possibilidade de se fundar um dispositivo que analisa o discurso, com volume teórico suficiente para permitir a compreensão dessa questão das identificações, formações ideológicas e posições-sujeito.

Porém, essa noção de descentramento do sujeito pelo inconsciente e pela ideologia continua, ainda, situada no terreno da AD, sem que haja sensível trânsito entre as demais áreas. Portanto, esse conceito é mobilizado neste trabalho como possível elemento para a reflexão da política, não se tratando de um movimento de apontar uma falha estrutural, o que seria ingênuo de nossa parte, mas na direção da adição de um elemento que pode ser produtivo em abrir novas significações e possibilitar deslocamentos, que sempre são possíveis e, mais que isso, desejados.

Dessa forma, os próximos itens discutem na PPEA a questão da liberdade, e da possibilidade de uma educação "capaz de emancipar os sujeitos". A análise pretende dar visibilidade para esse funcionamento como elemento de contribuição.

4.1 O sentido em relação a_

*Você inventa o remédio e eu invento a doença
você inventa a corda e eu invento o pescoço.
Você inventa "grite!" eu invento "ai!"
você inventa "chore!" eu invento "ui!"
Você inventa o luxo eu invento o lixo
você inventa o amor eu invento a solidão.
Você inventa Deus e eu invento a fê
você inventa a lei e eu invento a obediência.
Você inventa o trabalho e eu invento as mãos
você inventa o peso e eu invento as costas.
Você inventa a outra vida e eu invento a resignação
você inventa o pecado e eu fico aqui no inferno.
Meu Deus, no inferno, Valha-me, Deus.*

Você Inventa (Tom Zé - Odair Cabeça de Poeta)

Há um efeito de sentido que percorre todo o universo discursivo aqui analisado: a evidência/possibilidade da autonomia e da liberdade, e que a EA tem o papel de contribuir, estimular e realizar, pela participação social, essa ‘emancipação’. Mas podemos perguntar: autonomia em relação a que/quem? Liberdade de que/quem? Emancipar-se de que/quem?

Como dito, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, entendida como uma representação constitutiva da relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência, constitui posições de interpretação, ou posições-sujeito (ORLANDI, 2004).

A forma sujeito histórica, pela sua relação com o Estado-nação - e seus modos de funcionamento com a relação formal entre lógica/razão e direito, e seus mecanismos burocráticos e de administração - determina modos de individuação dos sujeitos (Ibid.).

Esse processo de individuação dos sujeitos pelo Estado, em conforme com a ideologia burguesa, dá força a um discurso social de liberdade, autonomia, criatividade e originalidade, dando a idéia de que o sujeito é fonte e origem de sentidos (Ibid.), camuflando a força coercitiva do Estado e dos aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1986).

Esse efeito ideológico elementar, em relação à forma de produção atual -o capitalismo- molda a forma de um “indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e outros homens” (PÊCHEUX, 1999:16).

Olhemos para alguns recortes que nos permitem ver esse funcionamento do discurso do Tratado de EA (BRASIL, 2005a), abaixo.

Parágrafo introdutório:

Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidas com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta (p.57).

Introdução, último parágrafo:

Consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida (p.57).

Na seção Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, segundo e décimo princípio (Ibid.:58):

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.

No seção Plano de Ação, o sexto item (Ibid.:59):

Promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária.

Se por um lado, o contexto de criação do Tratado de EA se significou como lugar de resistência e denúncia contra o sistema de produção capitalista, e isto é inegável, por outro

lado, foca a mudança social no sujeito, tornando difícil o olhar sobre as condições de produção.

Esse foco da mudança social no sujeito pode ser visto nos trechos acima: “nós, signatários, pessoas (...) comprometidas com a proteção da vida na Terra”; “comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal”; “assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso (...) planeta”; “consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal”; “a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico (...) promovendo a transformação e a construção da sociedade”; “promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária”.

A partir das considerações feitas aqui, e trazendo a primeira frase do documento:

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação,

perguntamo-nos se este documento poderia, com modificações em sua materialidade, permitir a emergência de outros sentidos, numa direção de deslocar certas evidências produzidas pela sua forma histórica atual. Caso trouxesse suas condições de produção, como sua via da escrita, por exemplo, daria visibilidade a determinações históricas que relativizariam o efeito dessa escrita. É apenas nos vinculando ao viés histórico que poderemos mudar de terreno. Arrisco afirmar que é somente pelo caráter histórico que é possível mudar a direção política da EA.

Assim, como o Tratado de EA é dito como inspiração para o ProNEA e o ProFEA, nestes outros documentos também encontramos o reforço à ideia da EA como forma de realizar a autonomia e emancipação. Alguns recortes que nos permitem afirmar esse funcionamento são trazidos abaixo.

Na seção Apresentação do ProNEA (BRASIL, 2005a:18, grifos nossos), temos:

E nesse contexto, em que os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a

essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade em face dos desafios da contemporaneidade.

Na seção Diretrizes (Ibid.:34):

A participação e o controle social destinam-se ao empoderamento dos grupos sociais para intervirem, de modo qualificado, nos processos decisórios sobre o acesso aos recursos ambientais e seu uso. Neste sentido, é necessário que a educação ambiental busque superar assimetrias nos planos cognitivos e organizativos, já que a desigualdade e a injustiça social ainda são características da sociedade. Assim, a prática da educação ambiental deve ir além da disponibilização de informações.

Na seção Objetivos (Ibid.:39-41, grifos nossos):

- Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis.
- Fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não-formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade.
- Contribuir com a organização de grupos –voluntários, profissionais, institucionais, associações, cooperativas, comitês, entre outros – que atuem em programas de intervenção em educação ambiental, apoiando e valorizando suas ações.
- Estimular as empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas a desenvolverem programas destinados à capacitação de trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o meio ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente.
- Criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, fortalecendo as práticas comunitárias

sustentáveis e garantindo a participação da população nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais.

No ProFEA (BRASIL, 2006b:10-11, grifos nossos), na seção Concepção Político-pedagógica, no Detalhamento dos Fundamentos da Formação de Educadoras(es) Ambientais:

Educação de Educadoras(es): A educação ambiental dentro de uma perspectiva libertária não busca o enquadramento dos educandos em uma norma mas sim a sua adesão a um processo autônomo de construção pessoal e participação na transformação de sua realidade social e ambiental. Desta forma o sujeito formado pela educação ambiental está além de uma pré-concepção formulada pelo educador(a), o sujeito formado é outro(a) educador(a) ambiental. O objetivo do(a) educador(a) ambiental libertário(a) é contribuir com a formação e o empoderamento de companheiras(os) de caminhada.

Intervenção educacional crítica e emancipatória: Atendendo aos dois fundamentos anteriores o processo de formação de educadoras(es) ambientais não consiste no acúmulo de conhecimentos, o eixo da aprendizagem não é uma “grade curricular” fechada, repleta de saberes pré-definidos, mas principalmente um processo de potencialização dos indivíduos e grupos para transformação de suas realidades. Esta potencialização passa pela realização de intervenções socioambientais reflexivas, educacionais, críticas e emancipatórias. Deve-se desenvolver um diálogo interpretativo a partir das distintas leituras da realidade vivenciada, da enunciação do futuro desejado e da formulação das distintas propostas, projetos, ações, estudos para enfrentamento das problemáticas (dentro do marco da complexidade) e transformação da realidade socioambiental no sentido da sustentabilidade e da felicidade.

A contribuição da noção do assujeitamento do indivíduo, com a produção do efeito ideológico elementar que resulta no centramento do sujeito como fonte dos sentidos e determinador da história, permite retomarmos o que Pêcheux (2009) define como pré-construído: o que tem um efeito de sentido, dado pela forma-histórica, do ‘sempre já-aí’. Ou seja, a “interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’)...” (Ibid.:151).

Assim, trazendo a questão do assujeitamento com o consequente centramento do sujeito para esta análise do ProFEA, quando lemos (BRASIL, 2006a:24, grifos nossos): “Tal ideia [práxis] decorre da ética da liberdade, do reconhecimento das diversidades, da autonomia no processo de aprendizagem (...) promover a construção do próprio processo de aprendizagem”, observamos uma forte identificação com a questão da liberdade e autonomia do assujeitamento acima descrito.

Retornemos a um dos princípios da AD que inicio com o texto (ORLANDI, 2007; PÊCHEUX, 2009): ideologia é uma representação constitutiva da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, sendo um processo sem sujeito nem fim, e que acontece de fora para dentro e de dentro para fora. Não há a possibilidade de ser sujeito fora de toda ideologia.

A questão do “promover a construção do próprio processo de aprendizagem” nos coloca a figura do sujeito como centro e origem. Portanto, ressalto a importância de conhecermos os pré-construídos que estão em funcionamento num determinado discurso, pois lançando o olhar para as condições de produção nos desprendemos do sujeito e das soluções a ele imputadas, tendo a possibilidade da deriva e do deslizamento que essa visibilidade pode promover ao desnaturalizar as condições de produção como as únicas possíveis. O mundo pode ser diferente, as relações sociais podem ser outras, se os sujeitos se identificarem com outros sentidos.

Ressaltar em processos ditos de educação ambiental práticas que possam dar visibilidade ao processo de assujeitamento e abrir a possibilidade de reflexão sobre os pré-construídos que nunca questionamos, pode contribuir com as direções que a política pública de EA aponta em seu discurso, que é a tentativa de romper com o positivismo.

4.2 A noção de sujeito-de-direito como pré-construído

*Democracia que me engana na gana que tenho dela
cigana ela se revela, aiê; democracia que anda nua
atua quando me ousa, amua quando repouso.
É o demo o demo a demó, é a democracia
é o demo o demo a demó, é a democracia.
Democracia, me abraça com tua graça me atira
desfaz esta covardia, aiê; democracia não me fere
mira aqui no meio atira no meu receio.
Democracia que escorrega na regra não se pendura
na trégua não se segura, aiô; democracia pois me fere
e atira-me bem no meio daquilo que mais eu mais receio.
Democracia, não me deixe, sou peixe que fora d'água
se queixa, morre de mágoa, aiê; democracia não se dita
maldita seja se dura, palpita pela doçura.*

Democracia (Vicente Barreto - Tom Zé)

O modo de produção capitalista funda suas relações jurídicas baseado na noção de sujeito-de-direito, ou seja, o assujeitamento ao Estado Moderno impõe como forma-sujeito-histórica o sujeito-de-direito, que é aquele que responde por si, sob a afirmação de que “todos são iguais perante a lei”¹⁴ - Constituição Federal (LAGAZZI, 1988). Pêcheux (2009), ao falar do efeito ideológico elementar, mostra que ele produz a evidência de que eu e você somos sujeitos. O poder do Estado ganha força no complexo jogo da individuação, no qual ‘cada um’ e ‘todos’ reafirmam o funcionamento jurídico. Imaginariamente somos cidadãos de um Estado constituído.

Desta forma, o sujeito-de-direito foi se tornando uma noção constitutiva do caráter humano, do cidadão, ou seja, é como hoje nos reconhecemos socialmente. Porém, ao mesmo tempo em que nos ‘vemos’ como cidadãos únicos, o Estado ‘fala’ com todos ao mesmo tempo, na injunção jurídica da responsabilidade. Direitos e deveres são, então, a antinomia constitutiva de nossa sociedade (LAGAZZI, 2010b). Como sujeitos-de-direitos, acreditamos em nossa vontade e liberdade, acreditamos ser fonte dos sentidos por nós ditos. Os processos de individuação e o efeito ideológico elementar são elementos constitutivos das redes de tensões que vivemos e pelas quais nos significamos.

¹⁴Mais abaixo trazemos uma discussão sobre universalismo e, portanto, a invisibilidade das condições de produção.

O capitalismo, sendo o modo de produção atual, tem como processo, então, a individuação do sujeito, que não é psicológica, mas política. E tem no Estado um espaço institucionalizado e significado pelo poder como espaço onde os sujeitos se inscrevem, nos trazendo uma outra perspectiva desta territorialidade de cidadãos, em nosso caso, brasileiros. Espaço gerenciado, espaço significado pela relação com o poder (ORLANDI, 2010b).

Como já dito, na constituição do sujeito temos a relação entre os termos de indivíduo, interpelação, forma-histórica, Estado, formação social, processo de individuação, posição-sujeito (ORLANDI, 2010a).

4.3 O Homem que faz a história...

*No jardim da política, meu bem, vamos passear.
Chega nega morena vem vamos passear no jardimzinho bonitinho
cheirosinho formosinho da política ô meu bem vamos passear.
Chega neguinha morena vem vamos passear.
Eu te dou um beijo esquerdista na ponta do pé
-- você se irrita e diz que essa servidão capitalista não lhe conquista.
Eu te peço a boquinha molhada de saliva, minha diva,
você diz que essa liberdade é excessiva.
E diante desta contradição ideológica
te ofereço a rosa comemorativa desta tua democracia relativa.
E eu pego esse teu rostinho verde e cor-de-rosa pego todo o jardim para te dar
e também a rosinha vermelhinha do PC
e a rosinha mais vermelhinha do PC do B.
E eu pego todo o jardim para te dar.*

No Jardim da Política (Tom Zé)

Marx diz o seguinte (citado em ALTHUSSER, 1978:70): “Os homens fazem sua própria história, mas não o fazem a partir de elementos livremente escolhidos, em circunstâncias escolhidas por eles, mas em circunstâncias que eles encontram imediatamente diante de si, dadas e herdadas do passado”. A partir disso, a compreensão materialista diz que “os homens fazem a história que é possível ser feita” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006:90).

Há, portanto, uma crítica sobre o homem-sujeito de sua história, que pode contribuir para que cada vez mais a educação ambiental busque nas condições de produção das relações sociais diferentes possibilidades de identificação para o sujeito.

Althusser (1978), em seu artigo “PROCESSO SEM SUJEITO NEM FIM (S)”, diz que essa fórmula “processo sem sujeito” garante encontrar adversários sem dificuldades, já que a ideologia dominante diz justamente o inverso. Os homens são, sim, ativos na história como agentes das diferentes práticas sociais de produção e reprodução. Mas considerados como agentes não são sujeitos livres no sentido filosófico deste termo, pois atuam em determinadas formas de existência histórica das relações sociais de produção e reprodução. Ou seja, para ser agente, este indivíduo é sujeito, se reveste na forma-sujeito, que necessariamente ocupa as relações sociais (processos de trabalho, divisão e organização do trabalho, processo de reprodução, etc).

Este autor diz (Ibid.:68):

Foi com finalidades ideológicas precisas que a filosofia burguesa apoderou-se da noção jurídico-ideológica de sujeito, para dela fazer uma categoria filosófica no. 1, e para por a questão do Sujeito do conhecimento (o ego cogito, o sujeito transcendental kantiano ou husserliano, etc.) da moral, etc., e do Sujeito da história. (...) para ser materialista-dialética, a filosofia marxista deve romper com a categoria idealista de ‘Sujeito’ como Origem, Essência e Causa, responsável em sua interioridade por todas as determinações do ‘Objeto’ exterior (...), não pode haver Sujeito como Centro absoluto, como Origem radical, como Causa única.

O descentramento do sujeito pelas reflexões materialistas, pela ideologia, e também pelo inconsciente de Freud¹⁵, constituem um gesto antipositivista que muda o terreno das reflexões sobre esse ‘sujeito’. Se o homem faz a história que é possível ser feita (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006), como dar abertura a essa não transparência dos processos sociais a partir da educação ambiental? Como pensar esse sujeito que, assujeitado a uma forma histórica de existência, quer atuar na direção de um deslocamento, de uma mudança, de um outro possível?

Reconhecemos, a partir das análises, o gesto de resistência trazido pelo Tratado de EA, pelo ProNEA e pelo ProFEA, em oposição ao movimento que há nos processos pedagógicos tradicionais que percorrem uma direção [política] no sentido de que aluno ‘entenda o mundo’ já dado. Porém, insistimos na direção [política] de que os homens fazem a

¹⁵ “Para Pêcheux, inconsciente e ideologia estão materialmente ligados”, e tem uma relação comum com a língua, e isso nos ajuda a entender o lugar da interpretação (ORLANDI, 2007:63).

história que lhes é possível fazer, e essa pode ser uma das contribuições das reflexões do olhar aqui realizado pela ‘lente’ discursiva materialista, para tornar tal gesto de resistência mais profícuo.

Traçado aqui o ‘lugar’ do ‘sujeito’ visto de uma posição materialista - em oposição ao idealismo, seguimos para um aprofundamento da noção do sujeito-de-direito e da ideologia burguesa, a partir das reflexões de Haroche (1992) em seu livro *Fazer Dizer, Querer Dizer*.

4.4 O sujeito responsável e o consenso

*(...) Mas quem é, quem é, quem é?
quem é que agora está cantando um acalanto pra cabeça do século?
Ô de marré, de-marré-de-ci
Quem é que está fazendo pesadelos na cabeça do século?
Ô de marré, de-marré-de-ci
Quem é que está passando dinamite na cabeça do século?
Ô de marré, de-marré-de-ci
Quem é, quem é, quem é? me diga você que sabe datilografia
quem é, quem é, quem é? me diga você que estudou filosofia
Quem é que agora está fazendo tanto medo na cabeça do século?
Ô de marré, de-marré-de-ci
E quem é que tá botando piolho na cabeça do século?
Ô de marré, de-marré-de-ci
Quem é que está passando pimenta na cabeça do século?
Quem é que agora está botando tanto grilo na cabeça do século?
Ô de marré, de-marré-de-ci
Quem é que empresta um travesseiro pra cabeça do século?
Ô de marré, de-marré-de-ci.*

A babá (Tom Zé)

Haroche (1992) problematiza a questão da ‘Dupla Verdade’ que ocorreu no século XIII, que ocupava um lugar de contradição dentro da própria ordem religiosa dominante na época: de um lado a fé, de outro a razão. Anterior a esse momento, primava o princípio da não contradição, constitutivo das relações dos sujeitos com o saber. Havia total subordinação ao texto e ao dogma: tínhamos um ‘sujeito religioso’, totalmente submetido à ideologia cristã, assujeitado por práticas rituais a essa ordem religiosa, que se apoiava “tradicionalmente sobre o direito das pessoas mais do que sobre o direito centrado nos problemas estritamente econômicos” (Ibid.:57).

Com a expansão econômica, a questão do sujeito torna-se nevrálgica: há uma condução a uma redefinição do sujeito que, progressivamente, torna-se um “sujeito à exação” (sujeito à cobrança), que vem substituir o sujeito religioso - uma sobredeterminação do jurídico sobre o religioso -, um sujeito que é religioso e ao mesmo tempo político, que é, mais ou menos, “determinador de seu próprio discurso” (Ibid.:59).

O século XIII já conhece o artesanal e o urbano, e se abre à ideia de lucro. O comércio se sedentariza e isso tem uma estreita ligação com os progressos da instrução, da escrita, e, logo, do progresso do aparelho jurídico. A partir já do século XI, há as reivindicações dos direitos e liberdades pelos artesãos e comerciantes, e também os camponeses lutando pelo reconhecimento de seus direitos, ‘resgatando’ sua liberdade. “Todas essas reivindicações revestem-se de um caráter fundamentalmente jurídico. Conduzem, inevitavelmente, à ideia de um ‘sujeito-de-direito’, tendo desde então direitos e deveres, um sujeito responsável por seus feitos e gestos” (Ibid.:68).

A transformação econômica, ideológica e necessariamente jurídica ainda no sistema feudal dá ao sujeito a possibilidade de se tornar livre mediante a possibilidade que lhe dá o senhor de se tornar um sujeito-à-exação - os camponeses se endividavam para comprar sua ‘liberdade’ (Ibid.).

A constituição de um Estado centralizador, o que também determinou o progresso do jurídico, configura um sujeito que se vê como único, responsável por si mesmo, podendo, entretanto, entrar para o anonimato de ser ‘qualquer um’. A questão de relativizar uma verdade diminui muito a autoridade religiosa. Torna-se possível, por exemplo, um filósofo¹⁶ não se identificar ao assujeitamento religioso, ou seja, constituir-se como um sujeito ‘livre’ pensador (Ibid.).

Sobre o dogma cristão, que descarta a autonomia do sujeito, Haroche (Op.Cit.:65) diz:

A crise do século XIII marca o início de um processo irreversível. Muito lentamente (...) desliza-se, não sem obstáculos, da dependência mais total ao dogma para um individualismo que, de imperceptível, triunfa no século XIX com o romantismo.

¹⁶ Aqui temos o pensamento de Averróis que formula uma teoria política da religião, porém é somente no século XVI que Spinoza, no Tratado Teológico-político, formula a noção de política que se apoia na religião (Haroche, 1992).

A riqueza da reflexão de Haroche nos permite compreender a questão do assujeitamento pela forma histórica de existência em nossa atualidade e, a partir disso, podemos avançarmos em outra direção.

4.5 A escrita não é neutra

O diabo pode citar as escrituras quando isso lhe convém.

(provérbio, retomado por William Shakespeare, e publicado na abertura do livro de Michel Pêcheux, 2011).

Vimos que a linguagem nunca poderá nos dar a realidade de uma forma neutra, imediata. Somos seres simbólicos instados a interpretar, e nossa relação com o mundo é mediada pelo simbólico. Os sentidos se produzem historicamente; não há uma linguagem neutra, e a ideia de clareza da língua já é evidência produzida pela ideologia. Procurando fundamentar as análises, trago a contribuição de ideias e conceitos do movimento estruturalista.

No livro *Estruturalismo* - antologia de textos teóricos, Coelho (s.d.:XII) diz: “O principal vício da ideologia burguesa é o naturalismo, a naturalização dos signos, a relação natural entre linguagem e a realidade”. Ou ainda, citando Canguilhem (Ibid.:idem): “o normal é normativo”. Assim, o que temos funcionando nesta ideologia é que “não há realmente história, há apenas natureza” (Ibid.:XIII, citando Barthes).

O movimento estruturalista¹⁷, abordagem que veio da área da linguística, cujo termo foi trazido inicialmente por F. Saussure¹⁸ em 1916, circulou muito fortemente a partir de 1960 a partir de nomes como Foucault, Barthes, Althusser, Lacan, Milner, Miller, entre outros. É a partir disso que se torna possível a formação de uma teoria que reflete a linguagem não neutra num projeto de desnaturalização de signos. Assim, a escrita, e seja qual for o objeto dessa escrita, situa seu autor numa determinada posição política e intelectual (Ibid.).

¹⁷Segundo Coelho (s.d.), o estruturalismo não é uma teoria fechada, homogênea e perfeita, mas possui um número considerável de conceitos que estão permanentemente sendo alterados num esforço admirável para distinguir ciência e ideologia. A AD se inscreve numa leitura estruturalista do discurso, leitura materialista, porém, considera a estrutura como suporte material, funcionando enquanto discurso.

¹⁸ Linguista e filósofo suíço.

Sobre o que caracteriza o estruturalismo científico, Coelho (s.d.) diz que a língua é mais que as falas que cotidianamente se cruzam, porque há algo que teoricamente as precede e as fundamenta. E, complementando, afirma que:

É esta a situação da estrutura - a estrutura que apenas está presente nos seus efeitos e que inclui entre os seus efeitos a sua própria ausência, a estrutura como algo que põe o sujeito em cena e lhe atribui um papel, sem nunca se tornar visível na plena evidência dessa cena, a estrutura como estruturalidade.

O estruturalismo toma como questão radical a afirmação ‘não há um centro’ (nem Deus - discurso religioso - nem a inefabilidade da essência humana - humanismo). O sentido não é origem absoluta de um significado transcendental, mas “deve esperar ser dito ou escrito para se habitar a si próprio” (Ibid.:XLV, citando Derrida). Consciência, assim, não tem interior, “ela é apenas o exterior de si mesma, (...) consciência é sempre consciência de qualquer coisa (COELHO, Op.Cit.:XLI).

E sobre a afirmação ‘não há um centro’, podemos dizer que as feridas narcisísticas¹⁹ assinalam importantes momentos da história ocidental: com Copérnico, o homem deixou de estar no centro do universo, com Darwin deixou de ser o centro do reino animal, com Marx deixou de ser o centro da história (sujeito descentrado pela ideologia), com Freud deixou de ser o centro de si mesmo (descentrado pelo inconsciente) (COELHO, Op.Cit.).

4.6 A questão do ‘bem comum’

*nunca cometo o mesmo erro
duas vezes
já cometo duas três
quatro cinco seis
até esse erro aprender
que só o erro tem vez*

Erra uma vez (Paulo Leminski)

A partir das afirmações trazidas acima: ‘não há um centro’ e ‘consciência é sempre consciência de qualquer coisa’, continuamos nossa análise trazendo a questão do universalismo.

¹⁹Mencionadas inicialmente por Freud.

O primeiro princípio do Tratado de EA afirma: “a educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores”. Aqui seria uma possível paráfrase que a educação é obrigatoriamente pra todos, é o necessariamente desejável para todos, todas as pessoas podem e devem ter a educação. Mas como seria nomear todos?

Ainda podemos nos perguntar: há as mesmas condições para que todos tenham direito à educação? A educação é uma possibilidade de mudança positiva para todos? Que relações de educação são essas que permitem as mudanças? Esse direito à educação está próximo do significado de devemos ter educação?

Essa intercambialidade do sujeito, reafirmada pelo Estado e pela ideologia jurídica, que historicamente foi tomando o lugar da ordem religiosa que foi se enfraquecendo (do séc. XIII ao XVI), determina uma ambiguidade que configura uma marca específica do sujeito que se vê como um ser único, mestre e responsável por si mesmo, podendo, a qualquer momento ser ‘qualquer um’, caindo na clandestinidade (HAROCHE, 1992).

O manifesto humanista da ideologia burguesa do século XIX, que anuncia a liberdade do indivíduo conjugada ao amor à pátria, apoia-se no rigor e transparência da letra, da cifra, e estabelece a relação do Direito e do saber: o direito ao saber, à inteligibilidade, à abertura, tudo isso nascido da troca e da expansão econômica. A letra é, com efeito, “um dos imperativos necessários à expansão econômica (...). O que não significa que ela se torne efetiva e igualmente inteligível para ‘qualquer sujeito’”, bastando observar como isso se dá nas tensas relações sociais de poder em nossa sociedade (HAROCHE, Op.Cit.:84).

O processo de generalização e a busca do consenso, constitutivo do funcionamento jurídico, é dito por Lagazzi (2010b:79)²⁰: “Tudo se passa, portanto, como se o Estado, anulando as classes, anulasse com isso a própria contradição, se erigindo em lugar da não contradição, onde se realiza o ‘bem comum’ ”.

Ainda em Lagazzi (Op.Cit.:83), temos:

Em sua abrangência imaginariamente irrestrita, o ‘bem comum’ aparece como causa sem falha da democracia liberal, formulação pacificadora da sociedade capitalista. A noção de conciliação, significada em meio a ideais democráticos, fica necessariamente atravessada pela idealização do ‘bem

²⁰ Suzy Lagazzi, neste artigo, traz a obra de Márcio Naves (2000), ‘Marxismo e Direito’, em que este estuda Evgeni Pachukanis (1924).

comum', numa derivação do consenso que se diz concordância, conformidade, acordo. Ficamos todos significados como sujeitos de vontades equivalentes, vontades que se materializam em trocas.

A partir dessa discussão sobre o universalismo²¹ (do 'bem comum'), da educação para todos, insistimos que é somente considerando as condições de produção, a história, que podemos deixar de reafirmar essa fundamentação jurídica que responsabiliza o indivíduo e que necessariamente não relativiza, e, assim, perversamente, afirma ainda mais a individuação e mantém tais sentidos estabilizados.

Para sairmos da generalização, podemos nos perguntar: nessa questão da educação, o que é de fato importante dizer para deslocar? Nesse momento, retomamos de passagem a noção de autoria vinculada à educação, que é a possibilidade de nos responsabilizarmos por sentidos. A função-autor na educação, trazida no capítulo anterior, voltará a ser discutida no sexto capítulo.

4.7 Individualidade e coletividade, local e planetário

*hentre
hos
hanimais
hestranhos
heu
hencontro
hos
umanos*

Arnaldo Antunes

O movimento desta análise foi trazer metáforas para a noção de mundo ou de relação com o espaço. Como a questão do sentido é sempre uma questão aberta, a relação entre significado e significante está sempre em deslize e re-configuração, e pode nos permitir compreender questões da ordem da historicidade (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006).

Assim, analisando a noção de espaço e de mundo no Tratado de EA, antes da seção introdução, temos o seguinte parágrafo (grifos nossos):

²¹ Um outro exemplo de afirmação desse cunho: a justiça é igual para todos.

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e eqüitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

Local e planetário, natureza e universo, meio ambiente, essas são referências diretas ao espaço/mundo. A noção de espaço muitas vezes está relacionada com a idéia de coletivo, de ambiente comum, onde ocorrem as relações dos seres humanos, num entendimento de vínculo constitutivo: “Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, (...) Nos comprometemos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e eqüitativas”. Ou Ainda: “consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta (...)”.

Na seção de princípios, citamos quatro deles (princípios número três, cinco, sete e dezesseis):

- A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
- A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
- A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seus contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente tais como população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira.
- A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

Podemos reconhecer uma regularidade muito significativa neste documento, a partir dos trechos acima citados, sobre um funcionamento conjuntivo que une noções contraditórias, como se fosse algo da ordem do ordinário: individualidade e coletividade, por exemplo, “a educação ambiental é individual e coletiva” (terceiro princípio acima citado), e é local e planetária.

Outro trecho que contém esse funcionamento conjuntivo está na introdução (grifos nossos): “Ela [a EA] estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário”.

A tensão que há entre noções de individualidade e coletividade está na contradição constitutiva dessa relação, não é algo corriqueiro, é, diferente disso, algo muito conflituoso. Termos como coletividade e comunidade estão relacionados com cooperação e diálogo. Essa questão, que precisa ter explicitadas as relações de forças que a constituem, pode, além dos trechos acima citados (sobretudo o princípio dezesseis), ser vista no sexto, oitavo e no décimo terceiro princípio (grifos nossos):

A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.

A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.

A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.

O décimo segundo princípio cita conflito: “A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana”. Pergunto, assim, qual a concepção de humano que sustenta este dizer? Como seria o tratamento desses conflitos? Seria a noção de igualdade que está vigorando nesse dizer?

Colocar em evidência as relações de poder e as diferenças entre humanos, com suas específicas condições de produção, pode contribuir para esse enfrentamento.

Termos como educação, igualdade, solidariedade, direitos, são nomeações muito estabilizadas, produzem evidências que acabam por nos ‘engolir’, ficamos colados em noções já esvaziadas e isso atravança outras noções muito pertinentes que o Tratado de EA e o ProNEA abordam e trabalham. Ou seja, há memória nestes termos, produzida historicamente, e estamos filiados a tais sentidos, não nos perguntamos mais quem/quais são eles. Fazer um certo gesto sobre essa memória pode deslocá-la.

Não basta a intenção assertiva. A materialidade do documento, sua redação, deve ser sempre objeto de questionamentos e análise, para que haja a saída do lugar comum em que tantos documentos oficiais, políticas e leis se perdem, sustentando uma certa verborragia.

A linguagem, como já dito, não é neutra ou natural, e a evidência (produzida) de que é clara, transparente e objetiva, apaga o político e fortalece o positivismo. Nenhum discurso está apartado da sociedade que o produz e de seus processos histórico-sociais. A relação é constitutiva. E todo processo discursivo pertence a uma determinada formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica (ORLANDI, 1987). E é nessa direção que esta análise busca contribuir.

CAPÍTULO 5 - COLETIVOS EDUCADORES COMO INSTRUMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?
aqui somos mestiços mulatos cafuzos pardos mamelucos sararás crilouros guaranisseis e judárabes
orientupis orientupis ameriquitalos luso nipo caboclos orientupis orientupis iberibárbaros indo
ciganagôs
somos o que somos, somos o que somos, inclassificáveis, inclassificáveis
não tem um, tem dois, não tem dois, tem três, não tem lei, tem leis, não tem vez, tem vezes, não tem
deus, tem deuses, não há sol a sós
aqui somos mestiços mulatos cafuzos pardos tapuias tupinamboclos americanataís yorubárbaros.
somos o que somos, somos o que somos, inclassificáveis, inclassificáveis (...)*

Inclassificáveis (Arnaldo Antunes)

No ProFEA²² (BRASIL, 2006b: 33) temos o item ‘O que é um Coletivo Educador?’, trazido abaixo integralmente (grifos nossos):

São grupos de educadoras(es) de várias instituições que atuam no campo da educação ambiental, educação popular, ambientalismo e mobilização social. O Coletivo Educador desenvolve processos formativos sincrônicos de educação ambiental e popular destinados a totalidade da base territorial onde atua, procurando atendê-la de forma permanente e continuada.

Esse Coletivo Educador deve constituir-se como um grupo de pessoas que compartilham suas observações, visões e interpretações da mesma forma que planejam, implementam e avaliam processos de formação de educadoras(es) ambientais. Esses processos formativos deverão ser participativos e continuados, envolvendo a comunidade como um todo desde a sua concepção até a implementação e a avaliação.

O Coletivo Educador é entendido como um grupo articulado de **Pessoas** que **Aprendem Participando** (que denominamos de grupos **PAP**), orientado pela metodologia da **Pesquisa-Ação-Participante**. Esta metodologia refere-se ao procedimento democrático e participativo de diagnosticar e interpretar a realidade, sonhar sua transformação, planejar intervenções educacionais,

²²Também há um capítulo explicativo sobre coletivos educadores em: FERRARO JÚNIOR, L.A. & SORRENTINO, M. Coletivos educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). ‘Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores’. Brasília: MMA, Diretoria de EA, 2005.

implementá-las e avaliá-las. O Coletivo Educador realizará a formação de educadoras(es) construindo conceitos, aprendendo, implementando ações, realizando intervenções, avaliando e, assim, vivendo a Pedagogia da *Práxis*. Exemplos de instituições que podem compor um Coletivo Educador são instituições de Ensino, Universidades, Governo de Estado, Prefeituras Municipais, Núcleos de Educação Ambiental (NEAs)/IBAMA, Redes de Educação Ambiental, Organizações Não-Governamentais - ONGs, Pastorais, Federações, Sindicatos, etc.

Neste recorte que apresenta os Coletivos Educadores (CE), encontramos regularidades que também foram encontradas no discurso do Tratado de EA, do ProNEA e do próprio ProFEA. Esse discurso da política pública de EA sustenta os CE que são tidos como instrumentos dessa PPEA. Aqui também temos a questão da participação que costura essa política, inclusive pelo chamado PAP - Pessoas que Aprendem Participando. As ideias de coletividade e participação constituem o ponto de partida aqui. Educação ambiental, educação popular, ambientalismo e mobilização social aparecem numa convergência de sentidos que os torna praticamente sinônimos. E o trecho que diz “diagnosticar e interpretar a realidade” aponta para a ideia de que temos acesso direto à realidade, de forma a podermos apreendê-la.

Também temos a ideia do ser inacabado, do documento inacabado, da educação em processo que se modifica, assim como também aparece no Tratado de EA, no seu parágrafo inicial e no seu primeiro princípio, respectivamente (BRASIL, 2005a: 57):

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação.

A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.

No ProNEA, esta mesma ideia de inacabamento e da coletividade participando desse refazer está no texto de apresentação (BRASIL, 2005a:15, grifos nossos):

Reconhecendo seu estado de permanente construção, em consonância com o delineamento das bases teóricas e metodológicas da educação ambiental no Brasil, a Diretoria de Educação Ambiental do MMA, a Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC e o Órgão Gestor entendem ser necessário prever uma estratégia de planejamento incremental e articulada, que permita

revisitar com frequência os seus objetivos e estratégias, para seu constante aprimoramento, por meio dos aprendizados sistematizados e dos redirecionamentos democraticamente pactuados entre todos os parceiros envolvidos.

Ao contrário do ideário de progresso linear e crescente, portanto, estes documentos tratam dessa questão trazendo a ideia de processo, onde o consenso não é o ponto de partida e nem a regra, nem o imediatismo prioridade.

Ainda no ProFEA, no item seguinte, temos sobre ‘O Papel do Coletivo Educador’, recorte integral trazido aqui (BRASIL, 2006b:34; grifos nossos):

O papel de um Coletivo Educador é promover reflexão crítica, aprofundamento conceitual, instrumentalização para a ação, proatividade dos seus participantes e articulação institucional visando a continuidade e sinergia de processos de aprendizagem de modo a permeiar, de forma permanente, todo o tecido social do território estrategicamente estipulado.

Os Coletivos Educadores favorecem:

- 1) a continuidade e permanência dos processos educacionais (em contraposição a programas pontuais);
- 2) a consistência e adequação das propostas de formação (em contraposição a programas desenvolvidos desde uma perspectiva estranha ao contexto);
- 3) a otimização de recursos locais, regionais e federais (em contraposição à pulverização desarticulada das aplicações);
- 4) a ampliação das cargas horárias de formação (em contraposição a cursos de curta duração);
- 5) a articulação de programas e projetos de desenvolvimento territorial sustentável (em contraposição à *overdose* de espaços e propostas que enfraquecem os projetos e as lideranças regionais);
- 6) as competências regionais em educação e ambiente (em contraposição às perspectivas de saberes notórios e centralizados no exterior).

Por meio desses Coletivos Educadores as instituições e movimentos do campo socioambiental poderão articular suas políticas de formação de gestores públicos, conselheiros, técnicos, agentes de desenvolvimento local, educadoras(es), professoras(es) e lideranças dos mais diferentes setores e

segmentos, assim como qualificar seus foros de participação social e suas intervenções educacionais voltadas à criação e/ou aprimoramento de estruturas e espaços que tenham potencialidade de atuação como educadoras na direção da sustentabilidade.

Para que o processo formativo envolva todas as comunidades e setores de um determinado território cada Coletivo Educador deve planejar a sua capilaridade. Para que a formação de educadoras(es) ambientais seja ampla, democrática e efetiva, desenvolvemos a proposta da arquitetura da capilaridade, permitindo que os processos formativos atinjam toda a sociedade, articulando os diferentes grupos de **Pessoas que Aprendem Participando** ou grupos de **Pesquisa-Ação-Participante (PAPs)**.

Pudemos ver que o processo de assujeitamento nos escapa, não é apreensível, faz parte do jogo significativo interpretarmos de nossas posições-sujeito sem que tenhamos visibilidade das evidências que nos constituem. Também pudemos entender que a análise materialista não faz julgamento de valores, mas dá visibilidade para processos de funcionamento de um texto, aos sentidos que ele produz.

No recorte acima podemos ver o funcionamento do pré-construído do sujeito-de-direito e o efeito ideológico elementar. O efeito de sentido é que é possível envolver todas as pessoas do território, para que participando, alcancem a sustentabilidade.

Para a AD não existe exterioridade a qualquer ideologia, que não é entendida como falsa consciência ou alienação, mas uma mediação entre os homens e suas condições materiais de existência. Ou seja, relações de poder que regem a sociedade, elaboradas simbolicamente, que produzem efeitos de sentido de naturalidade e senso comum (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, s.d.).

No documento podemos ler que a participação é a desalienação para atingir uma ‘consciência total’. Para Pêcheux (2009), o que é possível é a ressignificação, que não se realiza de maneira consciente. Vale ressaltar que o assujeitamento não é algo quantificável (PÊCHEUX, 1999).

Fica a ideia de que sujeito e ação podem contribuir com a transformação do espaço, o que sustenta, assim, a experiência e contato direto com a realidade a ser experienciada, e também reforça a mudança social pelo sujeito e não pelas condições de produção. É

importante nos darmos conta dos pré-construídos que naturalizam as possibilidades de sentidos em nossa sociedade.

Dessa forma, na questão da linguagem, o documento em nenhum momento traz o entendimento de que a língua é opaca e é um lugar de materialização da ideologia. Fica aqui uma concepção que não pôde, ainda, romper com o positivismo e sua noção de ciência e acesso à realidade.

Em 2006, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) realizou uma chamada pública para ‘Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis’ (BRASIL, 2006c), e neste documento temos: “Coletivos Educadores como Estratégia de Política Pública Territorial”, que “surge como uma estratégia de mobilização, fortalecimento e articulação das competências interinstitucionais regionais para promoção da Educação Ambiental e da Sustentabilidade das Políticas Públicas com foco no território” (Ibid.:6).

Os objetivos deste documento são (Ibid.:4):

Mapear potenciais “Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis” possibilitando sua inclusão no Cadastro Nacional de Coletivos Educadores em distintas bases territoriais deste país e, assim, viabilizar oportunos processos destinados a sua formação e fortalecimento.

A meta é a identificação de 300 potenciais Coletivos Educadores a serem selecionados mediante a demonstração de sua capacidade de articulação institucional, diálogo com as Políticas Públicas do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e perspectiva de atuação permanente e continuada numa base territorial pré-definida.

O documento traz as seguintes “condições obrigatórias para enquadramento de projetos” como “princípios gerais a serem observados” (Ibid.:8-9; grifos nossos).

a) **Participação e inclusão social:** garantir, em todas as fases do projeto, a participação democrática dos sujeitos e instituições envolvidos; o Coletivo Educador deve se constituir enquanto um grupo aberto à entrada de novos grupos ou instituições que se interessem por contribuir com a Educação Ambiental no território;

b) **Cooperação interinstitucional:** viabilizar amplo intercâmbio (técnico, operacional e administrativo) entre as instituições parceiras na elaboração e

condução das ações, assim como na aplicação dos recursos financeiros disponíveis, por meio do próprio Coletivo Educador;

c) **Diálogo de saberes:** as atividades de formação de educadoras(es) deverão incorporar as diferentes formas de saber, em toda a sua diversidade, de forma dialógica, considerando as experiências e os conhecimentos de todos os envolvidos (educadoras(es), técnicas(os), gestoras(es), comunidades e instituições locais e regionais). Esta condição está referenciada enquanto eixo metodológico denominado “*cardápio de aprendizagem*”;

d) **Produção de Conhecimento:** os projetos deverão prever a produção e divulgação de conhecimentos, experiências, metodologias, técnicas que sirvam como referência em projetos similares;

e) **Sustentabilidade:** prever estratégias, mecanismos e articulações que resultem na sustentabilidade política, institucional e socioambiental dos projetos;

f) **Enraizamento:** aprofundamento da Educação Ambiental em todo o território, por meio de suas instituições, que visem o envolvimento gradual, direto ou indireto, da população;

g) **Formação permanente e continuada:** construção de um conjunto de ações educativas que façam da Educação Ambiental um processo de aprendizagem para toda a vida;

h) **Contextualização:** valorização das trajetórias de vida, conhecimentos e interesses por meio da diversidade e amplitude das ações educativas de modo a possibilitar a construção pelas(os) educandas(os) de seus próprios processos de formação;

i) **Constituição de Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem:** organização de educandas(os) em grupos que solidarizam-se em seus processos de formação promovendo reflexão, interpretação crítica e ação individual e coletiva sobre a realidade partilhada;

j) **Práxis pedagógica:** construção do conhecimento na dialética entre teoria e prática enquanto eixo da formação de educadoras(es).

No recorte trazido do trecho acima citado “(...) incorporar as diferentes formas de saber, em toda a sua diversidade, de forma dialógica, considerando as experiências e os conhecimentos de todos os envolvidos (educadoras(es), técnicas(os), gestoras(es), comunidades e instituições locais e regionais)” podemos observar que o texto não dá visibilidade às relações de força entre os saberes dos diferentes indivíduos envolvidos no processo.

No trecho “de modo a possibilitar a construção pelas(os) educandas(os) de seus próprios processos de formação”, poderia ser profícuo se a escrita do texto trouxesse a noção de que não há como construir um processo de formação sem considerar toda história do conhecimento e as posições-sujeito dos envolvidos nesse processo, com suas redes próprias de significações e condições de produção.

Ainda, no trecho “promovendo reflexão, interpretação crítica e ação individual e coletiva sobre a realidade partilhada”, encontramos novamente a ideia de sujeito pode realizar tal tarefa a partir de sua vontade, sem considerar as relações de força, a história e as condições de produção.

O documento se encerra com um glossário, cuja materialidade verbal nos traz novamente as questões de participação, da ação política, coletividade convivendo com a individualidade (grifos nossos) (Ibid.: 21-22):

Arquitetura de capilaridade²³: é a proposta de estruturação da capilarização ou ramificação da formação das(os) educadoras(es) ambientais com o intuito de garantir que a educação ambiental envolva toda a população do território. Essa capilarização/ramificação da formação dar-se-á pela constituição de 3 grupos que trabalham de forma integrada e articulada. O primeiro grupo é o próprio Coletivo Educador, composto por pessoas que participam a partir da adesão de suas instituições que são aquelas com experiência em formação, educação, capacitação; o segundo é composto por pessoas atuantes/militantes junto aos seus segmentos sociais no território e que assumirão a função de formar, junto a esses seus grupos de convívio/trabalho, educadoras(es) ambientais populares, que constituirão o terceiro grupo. O desenho da arquitetura da capilaridade deve fundamentar-se em um número de educadoras(es) ambientais populares que permita que cada bairro, comunidade rural, quarteirão, sindicato, escola, possa vir a ser animado, instigado, envolvido pela atuação de um(a) educador(a) ambiental popular.

Cardápio de Aprendizagem: é um conjunto de processos formativos na área da educação ambiental, promovidos, num primeiro momento, pelas instituições componentes do Coletivo Educador (ou mesmo por instituições

²³ Os três grupos a que se refere este trecho, diz respeito aos chamados PAP2, PAP3 e PAP4, respectivamente. PAP1 seria o próprio DEA/MMA, que constituiu a proposta de Coletivos Educadores.

parceiras e por especialistas de determinado saber popular), que podem ser escolhidos para compor o currículo de grupos de educandas(os), de acordo com as suas necessidades reais de enfrentamento das questões socioambientais. Exemplos de itens que podem compor o Cardápio de Aprendizagem são: oficinas, cursos, mini-cursos, vivências, visitas técnicas, etc, a respeito dos mais variados temas e assuntos com relevância para o território, incorporando os diferentes saberes, desde o acadêmico até o popular. Com o tempo o cardápio de aprendizagem vai incorporando competências e saberes populares.

Comunidades de Aprendizagem: são grupos de pessoas que se identificam e se apóiam em processos de formação individual e coletiva voltados para propósitos comuns e/ou convergentes. Cada pessoa contribui com o grupo vivenciando conjuntamente processos formativos, de forma participativa. Propomos que tanto o Coletivo Educador como os demais grupos participantes da formação de educadoras(es) ambientais constituam-se como comunidades de aprendizagem.

Comunidades Interpretativas: são grupos de pessoas que se reúnem para partilhar suas visões e ideias, buscando construir a compreensão da realidade vivenciada no território ou micro-território, por meio da construção coletiva e participativa, superando a dificuldade das diferentes percepções. Nas comunidades interpretativas as pessoas apóiam-se na interpretação das interpretações, buscando desmontar as formas hegemônicas de entender e desejar o mundo em que vivemos. Propomos que tanto o Coletivo Educador como os demais grupos participantes da formação de educadoras(es) ambientais constituam-se como comunidades interpretativas.

Dialética: é a ciência da lógica, é a busca da verdade pelo diálogo-movimento entre contraditórios. O conceito de dialética pertence ao debate filosófico desde os gregos e foi apropriado pela teoria marxista subsidiando a reflexão sobre os processos históricos de transformação, como o diálogo entre opostos. Entende-se a concepção da dialética como um processo de encontro entre tese e antítese que resulta numa síntese (nova tese e assim novo ponto para o processo dialético) ou a dialética como ação recíproca, por exemplo, a ação recíproca entre o Estado e a Sociedade civil, a ação recíproca entre o Sujeito e seu grupo Social, a ação recíproca entre a Subjetividade e a Objetividade, a ação recíproca entre Cultura e Natureza.

Dialógicos: diz respeito aos processos que envolvem o diálogo entre pessoas, grupos, idéias, etc. O diálogo pauta a formação de educadoras(es) ambientais proposta por esta Chamada, como sendo a base para o trabalho de todos os grupos envolvidos na capilarização da Educação Ambiental.

Educandas(os): nos referimos às pessoas, provenientes de todos os segmentos sociais do território, que participam da formação de educadoras(es) ambientais promovida pelo Coletivo Educador. No entanto, entendemos que todos os 3 grupos envolvidos na capilarização da formação, inclusive as(os) participantes do Coletivo Educador, são educadoras(es)-aprendentes ou educandas(os)- professoras(es).

Educomunicação: refere-se à comunicação com intencionalidade educacional, que envolve a democratização do processo de produção e de gestão da informação em todos os veículos de comunicação. Essa democratização implica na autonomia do coletivo no processo comunicativo.

Estruturas Educadoras: são estruturas que foram concebidas com intenção educacional ou que, por serem exemplares na função que desempenham, são utilizadas com intenção educacional. No nosso país, fruto de amplas lutas sociais temos na escola a principal estrutura educadora, mas há outros exemplos de espaços que podem ser pensados com finalidade educadora associada a suas finalidades, como estações de tratamento de água e de esgoto, viveiros, hortas comunitárias, unidades de conservação, sistema de transporte coletivo, etc.

Intervenção Educacional: corresponde à prática das(os) educadoras(es) ambientais de todos os grupos envolvidos na capilarização da formação, desde o Coletivo Educador até as pessoas dos segmentos sociais (grupo 3). Entendemos que a intervenção deve ser planejada, executada e avaliada em conjunto com o público diretamente envolvido, considerando as questões relevantes do território ou micro-território, as expectativas e necessidades desse público. O processo de conhecer a realidade do território ou micro-território, articular com os segmentos sociais e planejar com eles a sua própria formação representa um processo de formação para todos os envolvidos. Além disso, a interpretação da realidade e as atividades de enfrentamento das questões sociambientais complementam a formação integral de todos os grupos.

Marcos conceituais, situacionais e operacionais: são os itens que compõem os projetos político-pedagógicos e podem ser organizados e decompostos de diferentes formas mas, em linhas gerais, referem-se à concepção política do projeto (quem é o sujeito do projeto educacional, quais os princípios que orientam o projeto), à situação atual (da sociedade, da educação e de outros aspectos da realidade que sejam pertinentes para a proposta pedagógica) e a uma agenda de trabalho **construída para diminuir** a distância entre a situação desejada e a real.

Micro-território: é qualquer sub-divisão do território; no caso desta chamada, pode ser um conjunto menor de municípios ou mesmo um único município ou ainda uma região que corresponda a um número menor de habitantes do que a totalidade do território. Sugerimos que essa sub-divisão do território seja definida de modo a atender da melhor forma possível às suas especificidades para garantir a capilarização/ramificação da formação de educadoras(es) ambientais.

PAP: é a sigla para Pesquisa Ação Participante, que é a metodologia central proposta para o planejamento, implementação e avaliação dos projetos que concorrerão à chamada. Refere-se ao procedimento de pesquisar, partilhar, construir visões, percepções, relações sobre questões relevantes do território em conjunto com os vários atores sociais do território, buscando soluções para tais questões.

Práxis Pedagógica: a filosofia da práxis pauta-se na unidade entre teoria e prática, uma não existe e não acontece sem a outra, não havendo portanto uma hierarquia ou uma antecedência de uma em relação à outra. Uma pedagogia pautada na práxis requer que o processo educacional aconteça em íntima relação com a ação social, com a intervenção sobre o mundo vivido. Esta intervenção, pensada a partir das concepções das(os) educandas(os) em diálogo com as(os) educadoras(es), deve ser repensada e analisada continuamente, servindo de base para o processo dialético de construção do conhecimento.

Território: O conceito adotado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário define território como “um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo a cidade e o campo, caracterizado por critérios multidimensionais – tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições – e uma população com

grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial” (MDA, 2004).

Início as considerações sobre os recorte acima trazidos pela questão do território, em cuja definição há a ideia de uma separação entre campo e cidade. Para a AD, atualmente a cidade é um “pano de fundo”, é uma realidade que se impõe. Grande número de indivíduos diferentes concentrados num mesmo espaço. O início da civilização ocidental ocorre com a fixação permanente dos povos anteriormente nômades na bacia do mediterrâneo, quando as cidades começam a se expandir, sendo um dos resultados e pressuposto do desenvolvimento capitalista (ORLANDI, 2004:12). Pensar os sujeitos na atualidade é levar em consideração a sobredeterminação do urbano, situação que ocorre inclusive para povos que não moram em cidades (ORLANDI, 2001). Cidade é o fato político da contemporaneidade (ORLANDI, 2010b).

No recorte também é possível ver uma concepção de território como se houvesse um acesso direto à realidade, que não pode considerar que nossa relação com o mundo é mediada pelo simbólico. Nesse sentido, o documento ainda reforça que a noção de mundo é reflexo direto do ambiente natural, como se fosse possível atingirmos essa “realidade”.

Porém, diferente do que identificado nas análises de Payer (2001), esse documento não se refere ao meio ambiente como paraíso perdido da humanidade numa versão de bucolismo romântico com efeito de nostalgia, o que poderia impedir ressignificações, já que não temos ‘acesso’ ao que está no passado. Nesse sentido, não colocando uma oposição entre natureza e sociedade, pode contribuir num trabalho de reconhecimento dos sentidos mais reais que configuram a relação sujeito/espaço.

Mesmo com a considerada sobredeterminação do imaginário urbano, que prevalece nesse tempo histórico (ORLANDI, 2004), aqui o meio ambiente é parte do território, que é tido como o local onde se vive e também o planeta onde todos vivemos, inter-relacionando o individual e o coletivo com o espaço/mundo, como já dito, e, assim, desconstruindo uma evidência de separação estabilizada no senso comum: cidade x meio ambiente.

As considerações realizadas nos capítulos anteriores sobre a materialidade dos documentos analisados também são válidas para os CE, e ainda considerando o fato do

inacabamento dos documentos, aqui também fica a sugestão de buscar fundamentar reflexões sobre a área de saber da EA numa perspectiva discursiva e materialista, observando as questões de reafirmar a noção de sujeito-de-direito, do universalismo, e do tom pacificador que desconsidera a dificuldade da relação indivíduo e coletividade em suas relações de força.

Tais reflexões poderiam contribuir para trabalhar as condições de inscrição social dos sujeitos no movimento da história, buscando possibilidades de transformação das relações entre as pessoas, sua história e seu mundo. Uma forma de fazer isso na escrita do documento, nos termos da Análise do Discurso materialista, seria perguntar por diferentes condições de produção. No trecho acima “buscando desmontar as formas hegemônicas de entender e desejar o mundo em que vivemos”, a partir das análises deste trabalho, afirmamos, mais uma vez, que isso somente pode ser possível buscando as condições de produção.

A materialidade dos recortes acima trazidos afirma a participação como responsabilidade, fundamento das sociedades capitalistas e modo pelo qual o sujeito ao mesmo tempo responde ao Estado (responsabilizando-se por suas ações e palavras) e é controlado pelo Estado na forma das coerções jurídicas. Isso significa que educar para que as pessoas tenham responsabilidade é um modo de reafirmar os preceitos do sujeito-de-direito (capitalista).

Ressalto que a questão da sociabilidade, trazido junto com a noção de coletivos, pode fazer frente à violência urbana, como nos diz Orlandi (2004:89): “(...) somos seres que significam na sociedade e na história. É preciso impedir com empenho a segregação [nas cidades]. (...) Em vez de rarefazer, é preciso reafirmar nossa capacidade de sociabilidade”. Ou ainda (Ibid.: 79): “Para fazer face a isso [violência], temos de aprender novas formas de sociabilidade, novos modos de pensar coletivamente, não reagindo pelo medo, reivindicando condições de sociabilidade praticáveis, mobilizando instituições, mídia, configurando programas que atendam nossas necessidades”.

O próximo movimento desta pesquisa foi em direção ao Coletivo Educador Ambiental de Campinas, o COEDUCA, e procurou compreender os sentidos de coletividade nesse campo discursivo, e o modo de constituição dos sentidos pelos participantes no que tange a interpretação e autoria em relação à experiência da formação de educadores ambientais e suas condições de produção. Esperamos que isso possa estimular um debate propício a modelos de

educação que contestam, a princípio, os movimentos de individuação tão fortemente condicionados pela forma-histórica atual.

5.1 O Coletivo Educador Ambiental de Campinas - COEDUCA

*Eu sempre sonho que uma coisa gera,
nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.*

Trecho do poema Leituras, de Adélia Prado

Em dezembro de 2004 aconteceu, em Campinas, SP, uma primeira reunião que tinha a intenção de ouvir a proposta de se constituir um Coletivo Educador na região²⁴. Por meio da articulação de uma técnica do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), intitulada de ‘enraizadora’, pessoas/instituições que já praticavam educação ambiental em Campinas foram convidadas a participar.

Como já vimos acima, de acordo com os documentos oficiais, Coletivo Educador é um instrumento de Política Pública proposta pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (DEA/MMMA E MEC), a partir do ProFEA (Brasil, 2006b): Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade.

Com reuniões que no início de 2005 eram quinzenais, e depois, semanais, constitui-se o COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas). Os dois primeiros anos de encontros tinham como principais objetivos: o fortalecimento do grupo de educadores ambientais que já estava se reunindo e buscava compreender melhor a proposta do ProFEA, a ampliação do grupo para seu fortalecimento com o convite a outras pessoas e instituições que praticavam/estudavam/se interessavam por EA, e a construção de um projeto de formação de educadores ambientais com moradores de Campinas.

²⁴ Participei do COEDUCA de janeiro de 2005 a dezembro de 2009.

Nesse sentido, o COEDUCA iniciou um processo formativo de 180 educandos em março de 2007, que durante 24 meses foi apoiado pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) através do edital 05/2005 (BRASIL, 2005b).

Mesmo após o término dessa fase de formação financiada pelo FNMA ainda hoje, o COEDUCA conta com a articulação de educadores e instituições parceiras, promovendo reuniões e encontros de formação, sempre com abertura para novos participantes.

Este trabalho apresenta uma análise do funcionamento discursivo de integrantes do COEDUCA, a fim de compreender melhor o imaginário configurado na EA proposta, já que é no discurso que a ideologia tem seu encontro com a materialidade.

Procurando dar visibilidade aos pré-construídos e às condições de produção do discurso dessa perspectiva de EA, este trabalho pretendeu compreender os processos de significação de sentidos de coletividade neste objeto de pesquisa, assim como o funcionamento discursivo que os sustentam, dar visibilidade ao que está sendo reafirmado e ao que está sendo silenciado ou excluído, que direções políticas percorrem e quais princípios sustentam a estruturação dos discursos.

Considerando a proposta de formação do COEDUCA que se estabeleceu como oposição aos sentidos preestabelecidos de individualização comumente experienciados e naturalizados na educação, esta pesquisa buscou entender o modo de constituição dos sentidos pelos participantes do COEDUCA no que tange à interpretação e autoria de sentidos de coletividade. Essa análise discursiva, baseada no referencial teórico de descentramento do sujeito, partiu, como visto, do pressuposto do discurso como a produção dos sentidos que se dá na relação da linguagem com a ideologia.

Justamente algumas das características da formação COEDUCA se constituem como proposta de contestação aos sentidos preestabelecidos da educação. São pressupostos do COEDUCA²⁵: (i) todos os participantes são educadores e educandos concomitantemente; (ii) se inserem em uma matriz hierárquica horizontal, que são os PAPs (“Pessoas que Aprendem Participando”; “pesquisa-ação-participante”); (iii) não há grade curricular; (iv) não há nenhuma atividade com formato de disciplina; (v) há “itens de cardápio” propostos pelos

²⁵PAP1 é a equipe do Departamento de EA do MMA, que propõe a formação de um Coletivo Educador. PAP2 é um grupo de educadores ambientais que se une para propor/construir uma formação de educadores ambientais designados PAP3. Os PAP3, durante seu processo de formação em EA, realizam uma ação socioeducativa em seu território, junto aos PAP4 (moradores/trabalhadores desse determinado território).

PAPs (conceito de “cardápio de aprendizagem”); (vi) a formação de PAP3 se materializa com a vivência de itens de cardápio elegidos por eles mesmo - PAP3; (vii) a formação ocorre também com a organização destes PAPs em coletivos locais de ação sócio-educativas, que atuam em territórios do município, e com a formação de membros da comunidade (os PAP4); (viii) estes coletivos menores são acompanhados por um grupo de PAP2 que se desdobra numa função específica intitulada articulação (articuladores). Tais pressupostos serão analisados a seguir.

Retomamos, aqui, alguns princípios da AD (ORLANDI, 2006; ORLANDI, 2007; ORLANDI, 2008a; ORLANDI, 2008b; ORLANDI, 1999a; PÊCHEUX, 2008; PÊCHEUX, 2009):

- a língua é opaca, serve para comunicar e para não comunicar - falamos a mesma língua mas falamos diferente - ou seja, linguagem não é código transparente e depende de qual posição algo é falado para alguém;
- somos animais simbólicos e políticos em interação;
- somos permanentemente instados a interpretar - e a questão dos sentidos é sempre uma questão aberta - não há sentido sem interpretação, e nossa relação com o mundo está intermediada, necessariamente, pelo simbólico;
- os processos de significação se dão em determinadas condições de produção, ou seja, há relação com a exterioridade, com a história e com ideologias, é uma questão datada e situada;
- o trabalho de interpretar é parte do trabalho ideológico, da historicidade;
- o analista de discurso, amparado pelo referencial teórico-metodológico, tem o objetivo de descrever o funcionamento do objeto simbólico determinado e explicitar como são os efeitos de sentidos produzidos, quais os pré-construídos que sustentam esse movimento de interpretação em questão, em determinado material simbólico. Nesse gesto, tornar visíveis as formações imaginárias que configuram as relações de sentido e as relações de força que afetam o dizer.

Após estas análises da política pública de Coletivos Educadores, partiremos então para análises que tiveram como ‘porta de entrada’ os sentidos de coletividade. E sobre isso,

trazemos como inspiração as palavras de Catherine Kinzler retomando Condorcet, citada por Lagazzi (1988), que diz que a comunidade jamais é o resultado de uma composição de indivíduos, ela preexiste a eles e, assim, a fraternidade e a igualdade como palavras de ordem de um grupo também significa que a comunhão dos fiéis é a excomunhão dos infiéis.

Isto posto, podemos nos perguntar: as condições no percurso de formação de Educadores Ambientais do COEDUCA permitiram abertura a processos simbólicos de deslocamento no sentido de coletividade, em contraposição aos sentidos de individuação colocados por esta sociedade capitalista? E ainda, qual(is) a(s) evidência(s) produzidas pelo termo coletividade? Ocorreu, ao longo da formação do COEDUCA, um processo de autorização para a função-autor, com espaços para a repetição histórica? Se sim, essa assunção de autoria esteve vinculada a processos de significação dos educandos enquanto coletividade? É nesse sentido que continuaremos essa pesquisa.

CAPÍTULO 6 – UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS DO COEDUCA

*Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Apreendi
(o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.*

Trecho de ‘A vida verdadeira’ - Thiago de Mello

A formação de educadores ambientais pelo COEDUCA, designados PAP3, teve início em 31 de março de 2007. Foram 564 horas de atividades, que aconteceram até o encerramento da formação, em julho de 2008, quando 120 PAP3 se formaram²⁶.

Os encontros para as realizações das atividades de formação aconteciam em dois turnos, manhã e tarde, às quintas e sextas-feiras, para facilitar a participação do maior número de pessoas. Os PAP3 se organizaram em coletivos menores, pois a proposta de vivência na coletividade era premissa nessa formação, de acordo com os documentos oficiais.

Esses coletivos menores, os Coletivos Locais de Ação Socioeducativa (CL), foram organizados de acordo com o território que cada grupo de PAP3 escolheu para atuar, ou seja, realizar a ação socioeducativa, no município de Campinas.

Para tanto, foi considerada a divisão territorial por macrozonas, conforme designa a Prefeitura Municipal, e os coeducandos se organizaram nos CL de acordo com o território onde atuavam profissionalmente e/ou residiam. Foram constituídos 21 CL, abrangendo grande parte do território campineiro, como podemos visualizar na Figura 1.

²⁶Iniciaram a formação 180 PAP3, e, ao final da formação, haviam 120 PAP3. Esse trabalho não pretendeu analisar a questão da desistência pelos participantes da formação.

COEDUCA - Localização dos Coletivos Locais

Figura 1: Distribuição dos Coletivos Locais de Ação Socioeducativa e seus devidos nomes, no território campineiro (Fonte: COEDUCA).

A formação foi dividida em três fases. Na chamada Fase 1, que aconteceu entre março e julho de 2007, os PAP3 vivenciaram quatro Itens de Cardápio (IC) (conceito de Cardápio de Aprendizagem, exposto no capítulo anterior), tidos como básicos para os PAP2²⁷. Também foi nessa fase que os participantes se auto-organizaram em CL e iniciaram um mapeamento de seu território, onde, mais adiante, desenvolveram a ação socioeducativa.

O intuito dos PAP2 nesse momento da formação foi de propiciar aos PAP3 vivências que poderiam contribuir com o início do processo formativo destes, de acordo com as reflexões, estudos e propostas construídas nas reuniões semanais destes indivíduos que

²⁷Como já dito, PAP1 é a equipe do Departamento de EA do MMA que propõe a formação de um Coletivo Educador. PAP2 é um grupo de educadores ambientais que se une para propor/construir uma formação de educadores ambientais designados PAP3. Os PAP3, durante seu processo de formação em EA, realizam uma ação socioeducativa em seu território, junto aos PAP4 (moradores/trabalhadores desse determinado território).

estavam organizando e construindo a formação dos coeducandos, com base nos documentos de referência da política pública em questão, e com base em suas próprias experiências profissionais, pois eram pessoas que já atuavam com EA. Tais IC iniciais foram²⁸:

- PAPS (Pessoas que Aprendem Participando pela Pesquisa Ação Participante): IC que trouxe os conceitos básicos para a formação de educadores ambientais, com encontros tratando dos temas Pesquisa-Ação-Participante, Comunidades Aprendentes e Interpretativas e Ação Socioeducativa.
- Caminhos: IC pautado pela arte que abordou a relação do eu com o outro e com a coletividade, e proporcionou a vivência da Trilha Perceptiva e também conceitos envolvendo a Cultura Alimentar.
- Relatos de Aprendizagem: IC que abordou a experiência como algo que me passa, como algo que eu vivo e compreendo e faz parte da vida dos cidadãos e as diferentes formas de expressá-la, e a importância dessa expressão em processos educadores.
- (Re)Conhecendo Campinas: IC que permitiu o reconhecimento das diversas regiões do município, através de consultas e visitas de campo.

Os mapeamentos realizados pelos CL foram sistematizados e apresentados em um evento organizado pelo COEDUCA, marcando a finalização da Fase 1. Tal evento foi designado Simpósio Mapeando Campinas, e foi realizado em 14 de julho de 2007, no Salão Vermelho da Prefeitura de Campinas, aberto a toda comunidade, com a participação de 200 pessoas.

A Fase 2 aconteceu no período entre agosto e dezembro de 2007, e os PAP3 vivenciaram outros itens de cardápio (foram oferecidos vinte e três itens de cardápio), de acordo com as avaliações da Fase 1 e as devidas reflexões dos PAP2 que acompanhavam o processo, e também do diálogo destes com os PAP3.

Na Fase 1 todos os PAP3 vivenciaram os itens de cardápio oferecidos. A partir da Fase 2, os PAP3 escolhiam, a partir de seu próprio entendimento, em quais itens de cardápio se inscreveriam, visto que eram inúmeros e seria impossível participar de todos. Assim, os CL

²⁸ Outros exemplos de itens de cardápio oferecidos no processo de formação do COEDUCA: consumo e consumismo, histórico da EA, mudanças ambientais, legislação ambiental, permacultura, áreas verdes, educomunicação, o rural de Campinas, conhecendo as cooperativas de reciclagem, formação em economia solidária, oficina de teatro do oprimido, movimentos sociais no Brasil, entre outros.

se reuniam e decidiam, pelo diálogo, quem faria qual IC, e a forma como trocariam experiências, para que todos pudessem ter conhecimento, ao menos de forma geral, do que os outros integrantes estavam vivenciando em seu processo de formação.

A partir do mapeamento socioambiental realizado na Fase 1, os PAP3 iniciaram o planejamento de ação socioeducativa em seus devidos territórios, junto com a comunidade local, intensificando parcerias com escolas, associações de bairro, ONGs, entre outras.

Também começaram a participar de reuniões/encontros de foros e coletivos, que era exigência do processo formativo, sendo que cada PAP3 deveria participar de outras instâncias de discussão coletiva, como reuniões de conselhos municipais, reuniões intersetoriais, de associação de bairros, entre outras.

Ao final da Fase 2, foi realizado o segundo evento do COEDUCA, intitulado Simpósio Cultivando Projetos, quando os CL apresentaram seus projetos de ação socioeducativa, com exposição também de painéis que contavam sobre a Fase 2 do processo de formação dos educadores ambientais. Esse evento ocorreu em 15 de dezembro de 2007, em um espaço público de Campinas chamado Estação Guanabara.

Durante a Fase 3, que ocorreu entre março e julho de 2008, foram oferecidos dezenove itens de cardápio aos PAP3, que continuaram participando também de reuniões em foros e coletivos. A partir dos projetos de ação socioeducativa realizados na Fase 2, nesse momento tais projetos foram executadas na comunidade, com os moradores locais designados PAP4. Nessa fase, as reuniões de planejamento da formação dos PAP2 eram abertas aos PAP3, de acordo com seu interesse em participar. Ou seja, alguns PAP3 foram também PAP2 na Fase 3.

Ao final dessa fase, foi realizado o terceiro evento do COEDUCA, designado Sustentando Ideias e Ações, onde foram apresentadas as ações realizadas nas comunidades pelos CL. Esse evento foi realizado em 26 de julho de 2008, na Estação Guanabara, em Campinas, e aberto ao público em geral. Os PAP3 apresentaram seus resultados e experiências, e os PAP2 fizeram um resgate do processo de formação, desde os primeiros encontros até a ação com os PAP4, através de banners e de vídeo.

Neste momento foram entregues os relatórios finais dos CL, material que aqui foi analisado. Ao final do encontro, ocorreu uma roda de partilha entre todos os participantes, que

procurou fazer a ponte entre os conceitos trabalhados no processo de formação e a experiência propriamente dita dos coeducandos junto a suas comunidades.

O relatório final dos CL, intitulado ‘Relato do processo de formação de educadores ambientais populares’²⁹, descreve o processo de formação e a ação sócio-educativa realizada em determinados territórios de Campinas, enquanto grupo. Ao final do relatório, cada integrante do coletivo local respondeu individualmente sobre seu próprio processo de formação, que foi intitulado ‘vivência individual’.

Os relatórios finais têm, em média, entre 3 e 5 páginas que contam o processo da formação pelos CL, enquanto coletivo. Cada CL escolheu como relatar o processo de formação, portanto, o formato não era rígido, com itens específicos a serem cumpridos. Porém, haviam perguntas norteadoras, e alguns CL seguiram esse formato. As questões eram:

-vivência de coletivo: formação dos CL, como nos unimos?, a experiência de viver em coletivo, comunicação no coletivo;

-ação socioeducativa: território, comunidade, atividades propostas, relação entre articulação e CL e entre CL e PAP2.

Na parte ‘Vivência Individual’, era pedido que cada PAP3 respondesse individualmente sobre o processo de formação, e tais textos têm entre 1 e 3 páginas. Havia questões norteadoras para o relatório individual, mas somente alguns seguiram essa trajetória, outros realizaram um texto, ao invés do formato pergunta-resposta. As questões eram:

-meus caminhos, mudanças, aprendizados;

-por que escolhi o COEDUCA e o que me fez ficar?;

-ICs, vivências, encontros. O que vi?;

-o que penso do que vi?;

-o que farei com o que penso do que vi?;

-qual a minha visão da proposta educativa do COEDUCA?;

²⁹Relatórios pertencentes ao arquivo COEDUCA.

-o que eu entendo por educação?;

-o que eu entendo por meio ambiente?

6.1 A assunção da autoria no COEDUCA

Como vimos nas análises do ProFEA, no capítulo terceiro, para a AD a autoria está ligada com a relação processual do vínculo autor e texto como uma prática, um processo, sendo que o autor se constitui à medida que o texto se configura, no trabalho com o significante, de forma que as condições de produção são determinantes (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006).

Assim, a autoria está relacionada com a ‘equivocidade da linguagem’³⁰, que não traz o sentido de erro, mas a concepção de que as palavras estão em funcionamento numa complexa rede de filiações com diferentes interpretações e contradições, importando quem fala o que, como fala, e que efeitos de sentido produz, de acordo com as condições de produção e as formações discursivas determinantes. Ou seja, a língua nos escapa, pois “não há língua independente dos sujeitos que a colocam em funcionamento”, já que “o sentido não está definido antes, como uma ideia pré-formada” (LAGAZZI-RODRIGUES; 2006:87 e 90).

A função-autor é pensada como possibilidade para o sujeito produzir um evento interpretativo a partir de um lugar de interpretação, lugar esse que reside no interior do formulável (conjunto do dizível e do interpretável). O autor historiciza seu dizer, ou seja, inscreve sua formulação no interdiscurso. Nessa inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso), enquanto memória constitutiva, nessa rede de filiações que faz a língua significar, temos uma posição-autor determinada por um lugar de interpretação: “com efeito, a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (ORLANDI, 2007:75).

Sobre as repetições empírica (mnemônica), formal e a repetição histórica, sendo essa última a que traz a transformação do estado de saber do aluno, Orlandi diz (ORLANDI, 2007:140):

³⁰Nos diz Orlandi (2007:143) o que nos ensina o discurso: “o lugar da falha, da incompletude é também o lugar do possível, da transformação.”

Na repetição empírica só há retomada mecânica do dizer. É o efeito papagaio. Na escola isso se dá quando o aluno repete sem entender, sem formular o que é dito pelo mestre. A repetição formal, por sua vez, já põe em jogo a formulação da forma linguística. Mas para aí. Há até ‘bons’ alunos que na prática da repetição formal ganham o reconhecimento do mestre. A repetição histórica é a que produz realmente conhecimento. É aquela em que o aluno mergulha o dizer em sua memória, o significa, elaborando sentidos que não só respondem a uma situação imediata mas lhes permite formulações outras, em outras situações de linguagem e conhecimento. Nesse caso, não só há transformação do estado de saber do aluno como ele pode mesmo deslocar o saber na memória (...).

A posição-autor se relaciona, assim, não somente com o interdiscurso mas também com o interlocutor: quem será este leitor? É, então, com o ‘outro/interdiscurso’ e com o ‘outro/efeito-leitor’ que se configura a determinação ideológica da autoria, a exterioridade constitutiva desse lugar (ORLANDI, 2007).

Nos perguntando se as condições de produção da formação de educadores ambientais do COEDUCA permitem abertura a processos de assunção de autoria, ou seja, processos de repetição histórica, finalizamos o terceiro capítulo com formulações que já retomamos no final do quinto capítulo e que mais uma vez nos demandam compreensão: os sentidos de coletividade podem abrir espaços para novas significações além do que é autorizado socialmente? E quais seriam as condições de produção importantes para que isso possa se realizar?

Queremos perguntar, ainda: como os conflitos se relacionaram com as práticas dos PAP3 em seu CL? E os PAP3 puderam constituir o gesto de serem donos de seu dizer?

Começamos pela questão dos itens de cardápio. A primeira consideração sobre as condições de produção da formação de educadores ambientais pelo COEDUCA concerne ao fato de que os próprios PAP3 escolheram quais IC iriam cumprir nas Fases 2 e 3, e ainda isso foi decidido em conjunto com outros PAP3 dos CL. Ao longo do processo de formação, os próprios PAP3 sugeriram assuntos para novos ICs, que foram buscados e oferecidos na Fase 3.

Continuando, a segunda consideração sobre as condições de produção diz respeito à possibilidade e abertura na Fase 3 de um PAP3 ser concomitantemente PAP2 e contribuir no próprio processo de formação.

A terceira consideração sobre as condições de produção que fazemos concerne ao mapeamento do território do CL realizado na Fase 1, com apoio dos PAP2, porém, o processo resultou em um documento impresso, onde cada CL descreveu características físicas, sociais, parcerias locais, histórico da região de atuação do CL, que culminou com um seminário público na Prefeitura de Campinas, com apresentação do trabalho realizado pelo grupo.

A quarta consideração diz respeito ao próprio projeto da ação socioeducativa que também foi apresentado em seminário público. E a quinta consideração enfoca o terceiro seminário, onde ocorreu a exposição pelos PAP3 da ação socioeducativa realizada nos respectivos territórios, na ação direta com os PAP4. A sexta consideração trata do relatório final aqui analisado, tanto da parte escrita como coletiva, como do relatório individual sobre o próprio processo de formação.

Assim sendo, as seis considerações feitas acima poderiam configurar um cenário que costura uma autorização para que os PAP3 fossem donos de seu dizer, já que o percurso dessa formação apresentou um movimento nada usual comparado às práticas pedagógicas tradicionais (ou seja, práticas pedagógicas autorizadas socialmente), e resultou em documentos escritos coletivamente e individualmente, mapeamento de seus territórios e três apresentações em seminários públicos, abrindo o espaço para que essas vozes se manifestassem em diferentes materialidades discursivas, não apenas para os PAP2 e PAP4, mas ao público em geral, inclusive aos funcionários da prefeitura de Campinas. Essas diferentes materialidades discursivas incluíram: apresentações orais, apresentações de banners, apresentações de vídeos, cartazes com colagens e desenhos, danças circulares, que aconteceram nos seminários públicos e foram realizados pelos PAP3 como forma de apresentar seu percurso de formação e atuação junto ao CL.

Podemos, assim, entender que esse cenário posto contribuiu, na relação com o discurso da política pública que sustentou o COEDUCA, para criar condições de produção de abertura de espaço para a assunção da autoria pelos coeducandos.

Vamos, assim, às análises materialistas dos discursos desses coeducandos, para continuar respondendo nossas questões.

6.2 Os sentidos de coletividade na formação de educadores ambientais do COEDUCA

Para responder as questões postas acima, iniciamos as análises com uma pergunta que foi a porta de entrada para o material analisado: Quais os sentidos de coletividade para os PAP3? Os trechos analisados foram trazidos do relatório final dos CL, de uma parte do relatório que perguntava aos coeducandos: como foi a experiência em coletivo? Tais trechos foram copiados e transcritos abaixo, e, a partir disso, as análises foram sendo desenvolvidas. Os grifos são nossos. Lembramos que uma análise materialista não pode se pautar no conteúdo. Assim, é importante observarmos o modo pelo qual os sentidos de coletividade são formulados. O que caracteriza o(s) discurso(s) dos PAP3 ao falarem dos sentidos de coletividade? Buscamos compreender o funcionamento desse(s) discurso(s).

Em termos de conteúdo, o trecho abaixo traz a participação como experiência na coletividade, promovendo comprometimento e permitindo aprendizado e transformação constantes, abrindo novas direções de sentidos, quando “sentem que muito mudou”. Todos esses são pontos muito reiterados no discurso da política que direcionou a formação, chamando nossa atenção a proximidade das formulações aqui negritadas com o modo da formulação da política pública de EA. Diremos que o que observamos aqui é uma repetição formal de recortes do Tratado, ProNEA e ProFEA. Ressaltamos também o fato de o conflito, ponto que também nos interessa compreender em seu funcionamento discursivo, vir justificado pela possibilidade de reavaliação dos caminhos:

O convívio proporcionou o envolvimento dos participantes do grupo, gerando vínculos afetivos, o que promoveu uma maior mobilização e comprometimento do grupo no decorrer do tempo. Houve também conflitos, dando-nos a oportunidade de rever e reavaliar nossos caminhos. (...) A experiência que vivemos como coletivos é uma oportunidade muito especial através da qual todos aprendem constantemente, se transformam em cada encontro, se perdem, se encontram, buscam o outro para se completar, pensam que nada mudou e no mesmo momento sentem que muito mudou. Nesta complexidade de percepções, sentimentos, observações é que se verifica a construção do coletivo, sempre buscando e se transformando (Coletivo Transformação – Vila 31 de março, p.2-3).

O próximo relato traz a afirmação da experiência na coletividade como uma responsabilidade que deixa de ser individual, mas passa a ser de todos. Aqui, o coletivo é um

manejar da participação como responsabilidade dada pela conscientização. Também é possível ver que participação é tida como presença e comprometimento. Novamente observamos que esses sentidos se constituem em uma repetição formal do discurso da política pública:

A base desse trabalho deveria estar na participação consciente e na liberdade responsável. Só se garante a eficácia coletiva se a participação for centrada na responsabilidade. E para que haja essa participação, há que se ter consciência e responsabilidade, o que exigirá de todos a presença, o comprometimento e principalmente a crítica constantes. Era preciso estar consciente de que conflitos e desafios estariam presentes. Entretanto, o resultado passou a ser responsabilidade de todos e não apenas de um (Coletivo Primavera, p.2).

Nessa partilha abaixo afirmada, coletividade aparece vinculada ao compartilhar, à contribuição de cada um, ao envolvimento como prática. Alegria e compromisso estão unidos na noção de que cada indivíduo se identifica com a ideia de um objetivo em comum. Há a idealização da convergência de sentidos e encontramos a ideia de autonomia e da relação pacífica de indivíduo e coletividade, que, como vimos nas análises dos capítulos anteriores, são noções do discurso da política pública de EA:

As ideias sempre foram compartilhadas e contavam com a contribuição e a boa vontade das quatro integrantes. Podemos afirmar que nosso envolvimento foi tão harmônico que, ao final do semestre, cada uma fez um pouco de tudo! Isso foi ótimo, pois não ficamos com aquela metódica estática pré-determinada, mas consideramos a dinâmica natural que se criou e fluiu pelo grupo, pois, conforme íamos descobrindo nossos potenciais, os colocávamos em prática durante o trabalho. Pensamos que esta foi uma forma muito agradável de realizarmos a proposta educativa do COEDUCA, através da participação e produção conjunta, de não manter o sistema educativo e de relacionamento “engessado”, da emancipação, do diálogo, da autonomia e da alegria e do compromisso com a sustentabilidade ambiental e do projeto de desenvolvimento da ação socioeducativa ambiental, tanto no que diz respeito aos aspectos individuais de cada um como no objetivo maior que é a coletividade (Coletivo Primavera Casa São Jerônimo, p.4).

Neste próximo relato, o trabalho em coletivo aparece como crescimento, como mudança. Podemos encontrar uma forma lógica na construção da frase que produz o efeito de verdade indiscutível: se queremos melhorar o mundo, a única forma é agir coletivamente. Construções desse tipo foram identificadas nas análises do Tratado de EA e aqui está também presente:

Foi um desafio, mas foi também um crescimento. Pois também achamos imprescindível que haja mudanças nos conceitos da sociedade – se queremos mudar e melhorar o mundo a única forma é agir coletivamente (Coletivo União, p.1).

Sobre a experiência de viverem como coletivo, no relato individual abaixo um PAP3 disse (Coletivo Centro Origens, p.1): temos a ideia de uma experiência nova de aprender com todos como uma troca valiosa, ou seja, significativa. A ideia de ‘aprender com todos’ e ‘aprender e respeitar os diferentes e as diferenças’ aparece de forma generalizante, como uma afirmação conceitual, novamente no modo de uma repetição formal da política pública de EA. Além disso, observamos a ressalva que introduz a 'importância de aprender a respeitar a diferença' na forma do 'mas'. A diferença vem justificada na importância do seu respeito. Isto nos mostra a falta de lugar para o conflito em nossa sociedade, com a injunção à harmonia:

Foi uma experiência diferente. Já tinha trabalhado em grupo em outros momentos da minha vida, porém no COEDUCA foi uma coisa nova. As pessoas do Coletivo eram bem diferentes, de áreas e idades diferentes, e isso possibilitou uma troca muito grande. Foi possível aprender com todos, cada um do seu jeito e com sua forma de pensar, mas o mais importante foi poder aprender a respeitar os diferentes e as diferenças. Não digo que foi uma coisa fácil, mas a oportunidade de treinar e desenvolver isso para mim foi muito valioso.

No relato abaixo, mais uma vez encontramos para o coletivo a repetição formal do sentido de um aprendizado significativo - expressão que fica esvaziada por sua generalidade -, de comprometimento, continuidade, além da ressalva quanto a 'não comungarmos princípios de solidariedade, ética e diversidade'. Essa *mea culpa* que vai sendo reiterada ao longo dos diversos relatos pela impossibilidade de conviver na diferença, ressalta a injunção ao consenso do coletivo e a distância entre o discurso formalmente repetido e a posição do sujeito que o repete:

A experiência de viver como coletivo no processo de formação, nos deu condições de perceber que pouco sabemos e pouco exercitamos a convivência coletiva; historicamente, sabemos sim, realizar coisas em grupo que tem um objetivo comum, mas não comungamos de princípios de solidariedade, de construção, valores éticos, respeito à diversidade. No Terramar esse cenário foi presente, e no tempo que tivemos, refletimos sobre ele, ensaiamos atitudes diferentes daquelas que sabíamos, e disparamos práticas com relações mais solidárias, respeitosas, mais comprometidas e que exigiram esforço e exercício contínuo e que vem proporcionando um aprendizado significativo (Coletivo Terramar, p.1).

No trecho abaixo chama a atenção a repetição insistente da relação com aprender, sempre nos moldes do discurso da política pública de EA:

O conceito de aprender participando foi muito importante para a nossa formação, aprendemos que estamos constantemente aprendendo e a troca de experiências é um dos aprendizados mais valiosos em um coletivo(Coletivo Vida Nova, p.1).

No recorte abaixo, chamam nossa atenção as duas ressalvas - ‘embora’ e ‘no entanto’-, que modalizam a questão do conflito, como se esse fosse inadequado ao processo que estavam experimentando. Reafirma-se o consenso do coletivo:

Embora houvesse divergência de opiniões, conflito de ideias, nos permitimos trocarmos experiências, saberes, onde sempre prevaleceu o respeito, o consenso do coletivo. No entanto, foi necessário todo esse processo para que viesse a acontecer as ações sócio-educativas realizadas (...) (Coletivo 14 Bis, p.1).

Neste próximo relato, que abre com uma ressalva, a necessidade da diferença para 'enfim aceitar o grupo', mais uma vez repete formalmente o discurso da formação:

Porém aprendemos na prática, ao vivenciarmos o COEDUCA, que mesmo pessoas que gostem das mesmas coisas e tenham às vezes “um objetivo geral comum” que o real trabalho COLETIVO exercita e necessita o saber trabalhar com as diferenças, aprender a se esforçar, vivenciando as dinâmicas coletivas construtivamente, para enfim aceitarmos o grupo com seus pontos positivos e a melhorar, de forma a planejar com todos juntos

ações possíveis e não excludentes (Coletivo Ambiental Jequitibás, p.2, aspas originais).

Abaixo temos um trecho de uma experiência que relatou dificuldade na prática em coletivo, afirmando que a ‘convivência em grupo [...] somente contribuiu para acentuar as diferenças’, ou seja, ‘não fez mais que’ contribuir para acentuar as diferenças, ‘fez pouco’ ao contribuir para acentuar as diferenças. Fica o sentido de que acentuar as diferenças é algo, no mínimo, menor:

A convivência do grupo, ao longo dos primeiros onze meses de formação, somente contribuiu para acentuar as diferenças na forma de entendimento do projeto e na maneira de participar de cada um de seus membros (Coletivo Ser Semente, p.1).

O recorte abaixo se refere ao coletivo como ‘nosso’, reiterando que os indivíduos estão identificados com essa ideia de coletividade. A questão da ‘co-responsabilidade’, de ‘vivenciar os diferentes papéis’, de ‘responsabilidade na individualidade e na coletividade’ repete o discurso de formação da EA:

Paralelo aos nossos sentimentos enquanto coletivos, nós deveríamos definir um mediador para o grupo. Uma pessoa que seria responsável pela comunicação do nosso coletivo com os articuladores PAP2. Tínhamos uma preocupação de que esse papel ficasse de fato com a função apenas de mediar, sem hierarquizar as relações. Para tanto, definimos que faríamos rodízio de mediadores. Sentíamos que, deste modo, todos nós seríamos co-responsáveis por toda nossa formação, podendo vivenciar os diferentes papéis e responsabilidade na nossa individualidade e também na coletividade, aqui tivemos surpresas agradáveis, na questão de organização e responsabilidade (Coletivo Re-viver I e II, p.3).

No próximo recorte, os ‘poréns’ marcam, novamente, a oposição entre o conflito e a convergência de ideias:

As pessoas do nosso coletivo tinham experiências bem distintas, porém com expectativas semelhantes de trabalho e intervenção mostrando compatibilidade de ideias. Durante dois semestres e meio quando nossas reuniões eram para planejamento, acontecia um lado social onde tudo funcionava bem. O contato humano nos parecia verdadeiro e recíproco,

porém quando da elaboração das ações não aconteceu essa reciprocidade. O que antes parecia maturidade e respeito mútuo de opiniões revelou não ser verdadeiro. O acordo que tínhamos de evitar melindres e buscar entrosamento, sem ataques pessoais, a partir do momento das ações, surgiram conflitos em defesa de opinião própria (Coletivo Guarantãs, p.1).

Este próximo trecho de relato mostra o ‘nós’ que foi construído e permitiu que os indivíduos se sentissem fortes para expressar e para poder se abrir com maior receptividade para outras individualidades. Aqui temos também uma repetição do discurso de formação, na noção de que é possível ter acesso direto ao meio ambiente e, ainda, ter acesso ao lugar do outro, como se fosse possível ter acesso direto também a uma outra posição que não aquela que o constitui:

Com o passar do tempo e por meio das nossas reuniões do COESO, hoje com mais integrantes/atuantes, ganhamos força e assim podemos expressar, cada vez mais, nossas emoções, novas propostas de como melhorar, ou tentar formas de resolução quando surgirem novos desafios. O nosso desafio é grande: sermos *Pessoas que Aprendem Participando* e estarmos em contato com a comunidade local, levantando suas necessidades em relação ao meio ambiente, ouvindo o que eles mais admiram, enxergando seus conflitos e a partir daí formar *Pessoas que Aprendem Participando* (Coletivo Coeso, p.2, itálico e caixa alta originais).

No recorte abaixo podemos ver o processo de fricção de individualidades abrindo para trocas, afirmando, na repetição formal do discurso da formação, o amadurecimento para construir uma identificação com o coletivo.

Para relatarmos o processo que temos vivenciado desde o início do COEDUCA até agora nos parece muito claro, pois no início era apenas o “eu”, pessoa individual, ou seja, um grupo de pessoas que não era grupo, não era coletivo, pensava e se preocupava com o meio ambiente, tentando sozinho agir para melhorar o mundo. (...) Hoje acreditamos sermos um coletivo local global que se preocupa com o Planeta. O coletivo troca conhecimentos entre si e com outros coletivos, ninguém é detentora de conhecimentos. Ele avança, retrocede, avança novamente e percebe que isso tudo faz parte do processo de amadurecimento do coletivo (Coletivo Nosso Olhar, p.1).

O relato individual abaixo nos apresenta a afirmação de algo novo e a abertura a novas significações: ‘não é um curso comum. É um curso para a VIDA’. A voz em primeira pessoa fala de modo a quebrar a repetição formal dos relatos anteriores. A pergunta e a resposta que modalizam a possibilidade de mudar o mundo fogem do modo do discurso conscientizador, que caracteriza os outros relatos. Mesmo a ‘esperança da transformação’ fica encadeada de modo bastante particularizado, que não encontramos no discurso de formação:

Quando me perguntam sobre o COEDUCA, costumo dizer que não é um curso comum. É um curso para a VIDA!!! E com certeza tudo o que aprendi me fez ser uma pessoa melhor e vou levar esses conhecimentos para sempre. Mudar o mundo? Quem sabe eu, você, todos nós consigamos um dia... Ah! E quem diria que alguém que quis como formação acadêmica uma faculdade que permitisse não ter contato com pessoas [biologia], foi nelas, com elas, através delas que encontrou a esperança da transformação (relato individual de uma integrante do Coletivo Travessia, p.4).

Abaixo temos outro relato individual, com um funcionamento discursivo distinto do relato acima, e que retorna ao discurso de formação da EA Com o trecho ‘é fundamental’ temos um modo de afirmação generalizante que traz a ideia de ‘verdade’. No recorte ‘impossível aprender’ vemos uma relação lógica generalizante e que também traz a ‘verdade’. Esses sentidos nos mostram a eficácia do discurso da formação, que estabiliza os sentidos também num relato individual, na qual esperaríamos encontrar espaço para a repetição histórica:

É fundamental ser capaz de respeitar a forma que cada um tem de conduzir seu próprio aprendizado, o que é bastante difícil, sobretudo quando trabalhamos com muitas pessoas, com pouco tempo para conhece-las, em sistemas de ensino massificados e massificantes. Deixamos de lado a valorização do que cada um tem de mais precioso, que é a sua individualidade na forma de entender e expressar-se. Desprezando sua individualidade, uma pessoa está a um passo da passividade que leva à inércia. Impossível aprender (relato individual de uma integrante do Coletivo Brotando Sementes, p.1).

As análises dos recortes acima nos permitiram chegar à regularidade bastante significativa de repetição formal do discurso de formação da política pública de EA pelos PAP3. O que nos permite compreender essa regularidade no que concerne às perguntas que

nos colocamos e que aqui retomamos? As condições no percurso de formação de Educadores Ambientais do COEDUCA permitiram abertura a processos simbólicos de deslocamento no sentido de coletividade, em contraposição aos sentidos de individuação colocados por esta sociedade capitalista? E ainda, qual(is) a(s) opacidade(s) do termo coletividade?

A repetição de que experimentar o processo de formação na coletividade foi sentido como ‘novo’ é uma regularidade de conteúdo no discurso dos PAP3, observada nos recortes trazidos acima. Esse ‘novo’ se faz visível nas repetições que passaram a incorporar formalmente o discurso dos coeducandos:

- ‘nossos sentimentos enquanto coletivo’;
- ‘planejar com todos juntos ações possíveis não excludentes’;
- ‘viver como coletivo no processo de formação’;
- ‘transformam em cada encontro’;
- ‘sentem que muito mudou’;
- ‘aprender com todos’;
- ‘todos aprendem constantemente’;
- ‘ouvindo o que eles [os outros] mais admiram, enxergando seus conflitos’;
- ‘troca de experiências e saberes’;
- ‘envolvimento’; ‘vínculos afetivos’; ‘mobilização’; ‘comprometimento’; ‘construção’; ‘prática’; ‘crescimento’; ‘coisa nova’; ‘troca’; ‘convivência’; ‘amadurecimento’.

Esses efeitos de sentido de coletividade, que se alinham com os sentidos de coletividade apresentados nos documentos da política de EA, marca a eficácia formadora que justamente leva à repetição formal regular do sentido de coletividade como responsabilização e da ideia de que a mudança do mundo depende da vontade do sujeito e do fato de se unirem em coletivos, como nos ‘diz’ a política pública analisada neste trabalho. Fica a pergunta se os sentidos de coletividade afirmados na política pública de EA passaram a constituir os dizeres dos PAP3 para além da repetição formal.

Voltamos para o recorte do primeiro relato individual, no qual fica visível uma voz que particulariza questões que reconhecemos como fazendo parte da política pública de EA

- mudar o mundo, esperança da transformação -, sem no entanto estarem repetidas nas

sequências estabilizadas que marcam a repetição formal e que nos produzem o efeito de já ouvido, já conhecido. Esse recorte nos mostra que a repetição histórica é possível, e nos diz também que é preciso pensar sobre as condições de produção dos relatos analisados, que trazem a repetição formal.

Ao interpretarem suas experiências em coletivos a partir das direções políticas trazidas pelo discurso da formação pautado pelo Tratado de EA, pelo ProNEA e pelo ProFEA, os PAP3 se afastaram dos sentidos de individuação comumente reforçados pela sociedade atual, o que nos parece um ganho importante, na medida em que colocam em circulação, mesmo que pela repetição formal, sentidos outros de coletividade.

Tal experiência de viver em coletividade, que apareceu como algo significativo, nos termos de ser valioso e incomum/diferente - ‘coisa nova’; ‘não é um curso comum’; ‘real trabalho coletivo’; aprendizados mais valiosos’; ‘aprendizado significativo’; ‘foi muito valioso [vivenciar o coletivo]’-, precisa encontrar as condições necessárias para ser historicizada pelos sujeitos, saindo do espaço da repetição formal.

Nas análises do capítulo terceiro nos perguntamos: seria possível educar sem impor sentidos? Como seria praticar isso, se a educação não pode ser neutra pois tem sempre direções que são políticas? O que chamamos de ‘aprendizagem’ pode ser tido como processos de identificação que ocorrem quando algo passa a ‘fazer sentido’, ou quando aquele algo faz agora ‘um sentido outro’. Nas análises deste capítulo pudemos compreender a repetição formal pelos PAP3 do discurso da formação (mesma direção política). Ao mesmo tempo, pudemos compreender que essa repetição formal foi também o afastamento dos sentidos de individuação comumente reforçados pela sociedade atual, o que consideramos um ganho. Não podemos apreender ou controlar os processos de historicização dos sujeitos, apesar de sabermos que tais processos se relacionam com as condições de produção e as posições-sujeito. Mas dar visibilidade às condições de produção, aos efeitos de sentidos e aos pré-construídos é o que pode nos permitir esse deslocamento da repetição formal para a repetição histórica.

Os CL foram uma configuração de atuação com o qual os PAP3 se relacionaram, que deu movimento para os sentidos de coletividade. O conflito e as dificuldades de estar no coletivo, presente nos relatos, que foi a fricção entre indivíduos no encontro e na prática, pode ser compreendido como um estranhamento importante para o processo de abertura ao

outro. O conflito foi apresentado como ‘parte necessária’ para a construção sobre o sentido da relação com o outro, aparecendo como ressalva, que é a marca do estranhamento:

- ‘houve também conflitos, dando-nos a oportunidade de rever e reavaliar nossos caminhos’;
- ‘era preciso estar consciente de que conflitos e desafios estariam presentes’;
- ‘foi um desafio, mas foi também um crescimento’;
- ‘aprender a respeitar os diferentes e as diferenças (...) não digo que foi uma coisa fácil’;
- ‘a experiência de viver como coletivo no processo de formação, nos deu condições de perceber que pouco sabemos e pouco exercitamos a convivência coletiva’;
- [práticas] ‘que exigiram esforço e exercício contínuo e que vem proporcionando um aprendizado significativo’;
- ‘embora houvesse divergência de opiniões, conflito de ideias, nos permitimos trocar experiências’;
- ‘porém aprendemos na prática, ao vivenciarmos o COEDUCA, que mesmo pessoas que gostem das mesmas coisas e tenham às vezes “um objetivo geral comum” que o real trabalho COLETIVO exercita e necessita o saber trabalhar com as diferenças’;
- ‘a convivência do grupo (...) somente contribuiu para acentuar as diferenças’;
- ‘a partir do momento das ações, surgiram conflitos em defesa de opinião própria’.

Todo estranhamento marca uma brecha na coesão do dizer, brecha que pode levar ao deslocamento se as condições de produção assim o permitirem. Reiteramos que existiram as condições para que cada CL e cada PAP3 individualmente se colocasse (e fosse nomeado) como autor, não apenas do relatório final, mas do mapeamento, do projeto de ação socioeducativa e da própria execução da ação em si (realizada com outros coeducandos designados PAP4), e também dos seminários com apresentações orais, de *banners*, cartazes com colagens e desenhos, danças circulares e vídeos (diferentes linguagens), ou seja, tivemos certamente uma proposta que contribuiu para a possibilidade da assunção da autoria. Mas a história e suas condições não estão à mercê da nossa vontade. Há questões que sustentam o fazer educativo ambiental nos CL que merecem discussão.

Na perspectiva materialista, importa ressaltar a opacidade da questão da responsabilização do indivíduo pela conscientização, como se bastasse ter a vontade para realizar a coletividade. Os trechos analisados, como vimos, carregam significações que já encontramos nas análises dos documentos que sustentam essa formação, no que diz respeito à responsabilização pela conscientização, decorrente da noção de centramento do sujeito. Alguns trechos trazidos acima que nos mostram isso: ‘para que haja essa participação, há que se ter consciência e responsabilidade’; ‘contavam com a contribuição e a boa vontade das quatro integrantes’; ‘se queremos mudar e melhorar o mundo a única forma é agir coletivamente’; ‘todos nós seríamos co-responsáveis por toda nossa formação’.

Há muito mais material sobre o processo de formação do COEDUCA que pode ser pesquisado, perguntas ainda por serem feitas, análises possíveis e necessárias. Este trabalho apenas iniciou um processo de compreensão da educação ambiental delimitada pela política pública em questão, sob um viés discursivo. Outras pesquisas de aprofundamento e ampliação são necessárias e desejosas.

Dessa forma, concluímos aqui uma análise materialista possível da formação de educadores ambientais do COEDUCA, considerando suas condições de produção, sua historicidade e sua opacidade. Pudemos compreender que para ser um autor enquanto educador ambiental é preciso historicizar os sentidos de coletividade, é preciso que na história haja abertura a novas direções e significações do outro e dos outros, e também de outros em si mesmo, e por isso a necessidade de se pensar sempre as condições de produção, sem perder de vista o desafio que é praticar EA em coletividade e sem medo de conflito.

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

*(...) Eu não pergunto, porque eu já sei que a vida não é uma resposta
Se eu aconteço aqui se deve ao fato de eu simplesmente ser
Mas todo mundo explica
Explica Freud, o padre explica
Krishmurti tá vendendo a explicação na livraria que lhe faz a prestação
que tem Platão que explica, que explica tudo tão bem
vai lá que todo mundo explica
o protestante, o auto-falante, o zen-budismo, o Brahma e o Skol
capitalismo oculta um cofre de fa fa fê, finalismo
Hare Krishna dando a dica
enquanto aquele papagaio curupaca implica
E com o carimbo positivo da ciência que aprova e classifica
O que é que a ciência tem? Tem lápis de calcular.
O que mais que a ciência tem? Borracha pra depois apagar.
Você já foi ao espelho nego? Não? Então vá.*

Todo mundo explica (Raul Seixas)

Afirmamos que em uma análise não podem caber todas as análises possíveis. Fica aqui um recorte possível de uma análise materialista da política pública federal de EA e da formação de educadores ambientais do COEDUCA.

Como vimos no decorrer do texto (com efeito de unidade próprio de todo texto tido como inteligível), ressaltamos o foco desses documentos na afirmação da *participação política em processos coletivos na direção da democracia*. Esse discurso que aponta para um fortalecimento do Estado enquanto mobilizador de ação política, servindo à considerada ‘verdadeira’ democracia, significa por esta ruptura com o discurso tradicional político. Consideramos importante, no entanto, nos perguntarmos: qual(is) seria(m) a(s) possível(is) paráfrase(s) para democracia neste discurso? O que sustenta este termo na política pública de EA?

Podemos dizer, após a análise, que esse discurso se afasta de sentidos filiados a uma formação discursiva autoritária e coercitiva e se marca por sentidos filiados a uma outra formação discursiva constituída por uma memória de movimentos sociais, apresentando como pré-construído a força da ação política do povo (educação como ação política), povo que se reconhecendo como sujeito político, poderia e iria estabelecer uma democracia efetiva e

mudar as relações impostas pelo modo de produção atual, o capitalismo. Esse povo estaria empoderado e livre de qualquer ideologia, o que é impensável na perspectiva discursiva.

Nas análises do Tratado de EA pudemos ver um tom mais incisivo que buscava dar fundamentação epistemológica para a sustentação das ações de EA, o que não foi mantido nos documentos do ProNEA e do ProFEA, quando pudemos encontrar um tom mais orientador das direções almejadas para as práticas.

Neste percurso analítico pudemos observar como é forte a noção de sujeito-de-direito no discurso da política pública de EA do Brasil, o que configura o imaginário da educação de forma geral, na responsabilização do(s) sujeito(s), e também na ideia de que só depende de cada um galgar e subir na vida, aprender, resolver, participar, mudar. O indivíduo, neste discurso é, então, livre de coerções e responsável.

A noção de educação como ação política é oriunda de uma linha marxista que faz referência à frase: “O homem faz a história...”, mas num recorte considerado, sob a perspectiva materialista, como idealista, pois não se ancora na noção de descentramento do sujeito. Ou seja, sob a perspectiva materialista, os homens fazem a história que é possível ser feita - história sem sujeito nem fim.

Afirmamos, assim, a importância em discutirmos a noção de sujeito-de-direito que é sustentada pelos documentos, que fortalece a ideia de autonomia e liberdade dos cidadãos, e confrontá-la com discussões coletivas de reapropriação do documento e consequentes modificações deste. Acreditamos que isso possa contribuir para abrir processos de significação em outras direções bastante produtivas. Consideramos de fundamental importância que noções como as de democracia, sujeito político e educação ambiental continuem como noções abertas, sobre as quais é sempre importante perguntar.

Na ‘intenção’³¹ que tem a política pública de resistir à forma de produção atual, que é o capitalismo, a responsabilização do sujeito não contribui para um deslocamento aí desejado. Assim como pudemos observar que é a partir da história que se abre a possibilidade da mudança de terreno, a materialidade dos documentos poderia contribuir com a abertura para novos sentidos a partir das condições de produção e do viés histórico. É desconstruindo as

³¹ A intenção do sujeito se relaciona com o efeito ideológico elementar.

evidências do humanismo e do positivismo que se abre a possibilidade de um outro modo de significar, pela história.

Na questão dos sentidos de coletividade, mais uma vez as noções de político, história e ideologia podem contribuir com o entendimento das relações de poder que regem nossa sociedade, que são elaboradas simbolicamente. O universalismo que fala com todos e com cada um, e também com ninguém, apaga as relações de poder e as condições de produção, abrindo espaço na direção da individuação, e não de sentidos de coletividade.

Os documentos analisados permitem abertura para muitas direções, apoiando uma desconstrução de um senso comum de ecologia e educação ambiental apolítica, comportamental e moralista, o que é muito significativo na direção de transformação social e senso crítico. Reiteramos a importância em romper com a ideologia positivista que se identifica com a noção de que a vida humana é um fenômeno natural, desconsiderando, assim, o caráter político e histórico que rege a vida social, suas condições de produção, e, ainda, sua relação com o mundo mediada pelo simbólico.

Já afirmamos aqui que o homem é um animal simbólico e político em interação (ORLANDI, 2004). Não existe um pré-linguístico, nem a literalidade, sendo esses entendimentos já efeitos de sentido de uma ideologia [positivismo].

Se não há sentido sem interpretação (Ibid.), aí se faz a noção de castração simbólica que caracteriza a estrutura do humano (HENRY, 1990). Porém, a questão do sentido é sempre uma questão aberta e filosófica: embora os sentidos pareçam ser, não são evidentes e não se fecham, estão sempre em curso, sempre há a possibilidade do deslize e do deslocamento (ORLANDI, 2007).

Assim, o reconhecimento do político, que aqui é entendido como a direção da interpretação - e liga as noções de político, história e ideologia - é questão fundamental para compreendermos melhor essas relações de poder que regem a sociedade, elaboradas simbolicamente (ORLANDI, Op.Cit.; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2005).

Buscar a historicidade a partir de certa análise discursiva é buscar dar visibilidade aos seus pré-construídos para compreender melhor as condições de produção de sentidos, o que é reafirmado, em que direções esses sentidos trabalham. Desta forma, a partir do entendimento do que reafirma os sentido estabilizados é que podemos ter a possibilidade de nos

mobilizarmos em direção a outros sentidos, ressignificações que levem à mudança no social (ORLANDI, 2006).

Pudemos dar visibilidade ao imaginário de educação ambiental para o qual o discurso da política pública de EA aponta, que rompe com um discurso autoritário e de adaptação que faz parte do senso comum da educação. Rompe, ainda, com a questão dos currículos fechados e baseados numa ciência natural, que separa o ambiental, o social, o histórico, e apaga o político. Aqui, o discurso da educação ambiental se permite confrontar com noções da ação política, da necessidade de compreensão do conflito como constitutivo das relações sociais, e do desafio da atuação coletiva e contextualizada, desconfigurando, também, as posições de professor e aluno.

Neste discurso existe a busca pela assunção da autoria, pela inversão de uma situação sedimentada que ocorre nas escolas onde não se abre possibilidades para o aluno ocupar uma posição de autor, e o que sobra a ele é a culpabilização pelo seu discurso. Existe a busca por interpretações sobre o que se vive e como se vive, e há a busca por espaços de convivência e ressignificações possíveis.

As análises do discurso dos educadores ambientais que percorreram a formação do Coletivo Educador Ambiental de Campinas sustentam um represamento dos sentidos de coletividade no espaço da repetição formal, o que permitiu, no entanto, que se colocasse em circulação os sentidos de coletividade numa direção diferente da individuação reproduzida comumente em nossa sociedade capitalista. Não observamos a assunção da autoria sendo historicizada para os sujeitos nos CLs de maneira ampla. Analisamos apenas um recorte que marca um contraponto importante no espaço da repetição discursiva, e que deu visibilidade à repetição histórica no discurso de um PAP3. Esse contraponto é importante ao mostrar a possibilidade de que a autoria se faça presente e permita a historicização dos sentidos de coletividade em nossa organização social, desde que as condições de produção abram espaço para novos sentidos, deixando de localizar no cidadão consciente e responsável a possibilidade de mudança.

Assim, acreditamos que a contribuição da AD para a formação de educadores ambientais é a possibilidade de dar visibilidade às questões do assujeitamento, individuação, interpretação como efeito ideológico e pré-construídos que funcionam na sustentação da produção e reprodução das relações sociais em nossas condições de existência, porque a

transformação passa pela reprodução, e, tem na falha [constitutiva] espaço para um outro possível.

Esse deslize para o outro possível, pode, ao abrir-se para noções estas materialistas, contribuir para uma mudança de terreno, apontar para direções profícuas quanto às questões da metáfora, da polissemia, de coisas sem-sentido que passam a ter sentido, de ressignificações possíveis aos sujeitos que fazem a história que é possível ser feita, de acordo com suas condições de existência.

Vale ressaltar que as contribuições observadas pela lente materialista, que trazemos neste trabalho com o gesto de procurar ampliar a PP de EA, em nenhum momento aponta para a direção de parceria com o que representa mercado no senso comum, muito menos significa as ações de EA pela abertura ao capital para financiamento. Da mesma forma, não aponta para a diminuição da atuação do Estado em relação aos cidadãos e à dada sociedade. Essas ausências nos ‘contam’ para que direções a política não aponta e para quais aponta, e isso é lido como uma direção que faz frente a esses movimentos comumente chamados de neoliberais.

O que a análise sustenta é a direção política de uma EA que se significa pelo e no território, referindo-se ao termo comunidade que, apesar de estar sob uma forma-histórica significada por relações de poder do capitalismo, significa esse ‘conjunto de sujeitos’ como sujeitos políticos, na direção de uma reflexão que poderia conduzir ao movimento de resistência e ao movimento de modificação das relações sociais para a abertura a novas condições de produção.

O próprio deslocamento que se dá na direção de uma EA que sai do lugar de romântica e apolítica, para um outro lugar que considera elementos históricos, apoiando a desconstrução de um certo senso comum, traz uma perspectiva do papel do Estado para uma transformação, ou seja, dá peso para a presença e atuação desse Estado na trajetória do fazer essa EA, que procura romper o *status quo* a partir de seus gestos de resistência e sua proximidade nessa relação com os cidadãos.

CAPÍTULO 8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. Trad. Elisabete A. Pereira dos Santos. 2ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. Observação sobre uma categoria: “PROCESSO SEM SUJEITO NEM FIM(S)”. In: ALTHUSSER, L. **Posições I**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____. **Ideologia e aparelhos ideológico do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Porto: Editorial Presença, 1974.

AVANZI, Maria Rita. **Tecido à muitas mãos**: experienciando diálogos na pesquisa em educação ambiental. Tese de Doutorado/ USP. São Paulo, 2005.

BRASIL. **Portfólio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Série Documentos Técnicos, número 7, Brasília, DF, 2006a.

_____. ProFEA - **Programa de formação de educadores(as) ambientais. Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental. 2006b.

_____. Chamada Pública MMA nº 01/2006 – **Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis**. Brasília, junho de 2006c. 23p.

_____. **ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3 ed – Brasília: MMA, DF, 2005a.

_____. Edital FNMA nº 05/2005. **Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis**. Brasília, DF, 2005b.

- _____. **Projeto Político Pedagógico da Formação de Educadores Ambientais.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental. 2004.
- _____. *Decreto N° 4.281/02 – Regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental.* Presidência da República, Brasília, 2002.
- _____. *Lei nº 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental.* Presidência da República, Brasília, 1999.
- _____. *Lei nº 6.938/81.* Brasília: Imprensa Nacional. *Apud:* SORRENTINO, Marcos et alli. Política pública nacional de educação ambiental não-formal no Brasil: gestão institucional, processos formativos e cooperação internacional. **4a Conferência Internacional de Educação Ambiental**, Ahmedabad, Índia, 2007.
- CARVALHO, Isabel C. de M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: Layrargues, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- _____. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v.2, n.2, 2001.
- COELHO, Eduardo Prado. Introdução a um pensamento cruel: estruturas, estruturalidades e estruturalismos. In: COELHO, E.P. (org.) **Estruturalismo** - antologia de textos teóricos. Sem local definido: Livraria Martins Fontes Editora, 1967.
- COURTINE, J.J. Chronique de l'Oubli Ordinaire. In: Sediments 1, Montreal, 1986. *Apud:* LAGAZZI-RODRIGUES, S.M. **A discussão do sujeito no movimento do discurso.** Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 1998.
- DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões? Campinas: Autores Associados, 2003. *Apud:* PFEIFFER, Cláudia R. Castellanos. Políticas Públicas de Ensino. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas** - a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010.

- FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. 1a edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. *Apud*: KAPLAN, Leonardo. Análise crítica dos discursos sobre Estado e sociedade civil nas políticas públicas em Educação Ambiental. **Anais do V Encontro Nacional da ANPPAS**, Florianópolis, 2010.
- FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio & SORRENTINO, Marcos. Coletivos Educadores. *In*: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.
- GALLO, Solange L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: UNICAMP, 1992.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. *In*: Layrargues, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- HAROCHE, Claudine. **Fazer Dizer, Querer Dizer**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. Faire Dire, Vouloir Dire. Paris: PUL, 1984. *Apud*: LAGAZZY, S.M. **O juridismo marcando as palavras**: uma análise do discurso cotidiano. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 1987.
- HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da ‘análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux (1969). *In*: GADET, F. & HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: UNICAMP, 1990.
- KAPLAN, Leonardo. Análise crítica dos discursos sobre Estado e sociedade civil nas políticas públicas em Educação Ambiental. **Anais do V Encontro Nacional da ANPPAS**, Florianópolis, 2010.
- LAGAZZI, Suzy Maria. The social in scene in significant materiality. **Acta Scientiarum – language and culture**, v32, n2, 153-161p. 2010a.

_____. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas** - a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010b.

_____. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **O juridismo marcando as palavras**: uma análise do discurso cotidiano. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 1987.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P. & LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

_____. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 1998.

LEHER, R. O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. 2005. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/>. Acessado em 07 de setembro de 2009. *Apud*: KAPLAN, Leonardo. Análise crítica dos discursos sobre Estado e sociedade civil nas políticas públicas em Educação Ambiental. **Anais do V Encontro Nacional da ANPPAS**, Florianópolis, 2010.

LOPES, Alice. Discurso nas políticas de currículo. Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, 2006. *Apud*: PFEIFFER, Cláudia R. Castellanos. Políticas Públicas de Ensino. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas** - a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010.

LOUREIRO, Carlos, F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MEDINA, N. M. Breve Histórico da Educação Ambiental. In: Pádua, S.M. & Tabanez, M. F. (orgs.). **Educação Ambiental**: caminhos trilhados no Brasil. Brasília: IPE. 1997.

MELHORAMENTOS - **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

NAVES, Márcio B. **Marxismo e direito** – um estudo sobre Pachukanis. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORLANDI, Eni, P. (org.) **Discurso e políticas públicas urbanas** - a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010a.

_____. Os sentidos de uma estátua: espaço, individuação, acontecimento e memória. **Entremeios**: revista de estudos do discurso. v.1, n.1, jul, 2010b.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3ed. Campinas: Pontes, 2008a.

_____. **Terra à vista** - Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. 2ed. Campinas: Unicamp. 2008b.

_____. **Interpretação** - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, E.P. & LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Cidade Atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso** - princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999a.

_____. N/O Limiar da Cidade. **RUA**: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP. Campinas, número especial, julho, 1999b.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni & GUIMARÃES Eduardo. Unidade e dispersão: uma questão de texto e do sujeito. In: Sujeito e texto. São Paulo: EDUC, Série cadernos PUC, n. 31, p. 17-35, 1988.

PAYER, Maria Onice. O rural no espaço público urbano. In: ORLANDI, E.P. (org.). **Cidade Atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4ed. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 5ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. **Escritos 4**, Laboratório de Estudos Urbanos da UNICAMP, Campinas, 1999.

PÊCHEUX, M. & GADET, Françoise. A língua inatingível. In: Pêcheux, M. **Análise de Discurso**. Textos selecionados: Eni. P. Orlandi. 2ed. Campinas: Pontes, 2011.

PFEIFFER, Cláudia R. Castellanos. Políticas Públicas de Ensino. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas** - a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010.

_____. **Que autor é este?** Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 1995.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Em torno das observações para uma Teoria Geral das Ideologias de Thomas Herbert. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n.1, p.15-21, 2005.

_____. **Ambiência e Linguagem na Produção Simbólica do Espaço Urbano**: a distinção público/privado e a percepção do movimento. s.l., s.d.

SATO, Michèle; Gauthier, Jacques Z.; PARIGIPE, Lymbo. Insurgência do grupo-pesquisador na Educação Ambiental Sociopoiética. In: SATO, M. & CARVALHO, I.C.M. (orgs). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Telma Domingues. O cidadão e a coletividade: as identificações produzidas no discurso da educação ambiental. In: Trajber, R. & Manzochi, L.H. (orgs.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996.

_____. **A biodiversidade e a floresta tropical no discurso de meio ambiente e desenvolvimento**. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 1995.

SORRENTINO, Marcos *et alli*. Política pública nacional de educação ambiental não-formal no Brasil: gestão institucional, processos formativos e cooperação internacional. **4ª Conferência Internacional de Educação Ambiental**, Ahmedabad, Índia, 2007.

_____. Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.285-299. 2005.

VIEZZER, Moema L. **Somos Todos Aprendizes** - Lembranças da construção do Tratado de Educação Ambiental. Paraná, Toledo, 2004. Disponível em: <http://www.preac.unicamp.br/eaunicamp/arquivos/aprendizes.pdf> (consultado em 18/10/2010).

ANEXO A

**TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E
RESPONSABILIDADE GLOBAL³²**

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação.

Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidas com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

Introdução

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário.

Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da

³²Retirado do anexo 1 da 3a. edição do ProNEA (BRASIL, 2005a).

violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria.

Consideramos que são inerentes a crise, a erosão dos valores básicos e a alienação e a não-participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre essas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana.

Consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global:

1. A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.
2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político.
5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.

6. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.
7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira.
8. A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e eqüitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.
9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngüe.
10. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.
11. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.
12. A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana.
13. A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades

básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe.

14. A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.

15. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.

16. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

Plano de Ação

As organizações que assinam este Tratado se propõem a implementar as seguintes diretrizes:

1. Transformar as declarações deste Tratado e dos demais produzidos pela Conferência da Sociedade Civil durante o processo da Rio-92 em documentos a serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e suas organizações.
2. Trabalhar a dimensão da educação ambiental para sociedades sustentáveis em conjunto com os grupos que elaboraram os demais tratados aprovados durante a Rio-92.
3. Realizar estudos comparativos entre os tratados da sociedade civil e os produzidos pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – UNCED; utilizar as conclusões em ações educativas.
4. Trabalhar os princípios deste Tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a

transformação.

5. Incentivar a produção de conhecimentos, políticas, metodologias e práticas de educação ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não-formal, para todas as faixas etárias.
6. Promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária.
7. Estimular posturas individuais e coletivas, bem como políticas institucionais que revisem permanentemente a coerência entre o que se diz e o que se faz, os valores de nossas culturas, tradições e história.
8. Fazer circular informações sobre o saber e a memória populares e sobre iniciativas e tecnologias apropriadas ao uso dos recursos naturais.
9. Promover a co-responsabilidade dos gêneros feminino e masculino sobre a produção, reprodução e manutenção da vida.
10. Estimular e apoiar a criação e o fortalecimento de associações de produtores e consumidores e de redes de comercialização ecologicamente responsáveis.
11. Sensibilizar as populações para que constituam Conselhos populares de Ação Ecológica e Gestão do Ambiente visando investigar, informar, debater e decidir sobre problemas e políticas ambientais.
12. Criar condições educativas, jurídicas, organizacionais e políticas para exigir que os governos destinem parte significativa de seu orçamento à educação e meio ambiente.
13. Promover relações de parceria e cooperação entre as ONGs e movimentos sociais e as agências da ONU (UNESCO, PNUMA, FAO, entre outras), em nível nacional, regional e internacional, a fim de estabelecer em conjunto as prioridades de ação para a educação, meio ambiente e desenvolvimento.

14. Promover a criação e o fortalecimento de redes nacionais, regionais e mundiais para realização de ações conjuntas entre organizações do Norte, Sul, Leste e Oeste com perspectiva planetária (exemplos: dívida externa, direitos humanos, paz, aquecimento global, população, produtos contaminados).
15. Garantir que os meios de comunicação se transformem em instrumentos educacionais para preservação e conservação de recursos naturais, apresentando a pluralidade de versões com fidedignidade e contextualizando as informações. Estimular transmissões de programas gerados por comunidades locais.
16. Promover a compreensão das causas dos hábitos consumistas e agir para transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para a transformação de nossas próprias práticas.
17. Buscar alternativas de produção autogestionária apropriadas econômicas e ecologicamente, que contribuam para uma melhoria da qualidade de vida.
18. Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos.
19. Mobilizar instituições formais e não-formais de educação superior para o apoio ao ensino, pesquisa e extensão em educação ambiental e a criação em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente.
20. Fortalecer as organizações dos movimentos sociais como espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente.
21. Assegurar que os grupos de ecologistas popularizem suas atividades e que as comunidades incorporem em seu cotidiano a questão ecológica.
22. Estabelecer critérios para a aprovação de projetos de educação para sociedades sustentáveis, discutindo prioridades sociais junto às agências financiadoras.

Sistemas de Coordenação, Monitoramento e Avaliação

Todos os que assinam este Tratado concordam em:

1. Difundir e promover em todos os países o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, através de campanhas individuais e coletivas promovidas por ONGs, movimentos sociais e outros.
2. Estimular e criar organizações, grupos de ONGs e movimentos sociais para implantar, implementar, acompanhar e avaliar os elementos deste Tratado.
3. Produzir materiais de divulgação deste Tratado e de seus desdobramentos em ações educativas, sob a forma de textos, cartilhas, cursos, pesquisas, eventos culturais, programas na mídia, feiras de criatividade popular, correio eletrônico e outros.
4. Estabelecer um grupo de coordenação internacional para dar continuidade às propostas deste Tratado.
5. Estimular, criar e desenvolver redes de educadores ambientais.
6. Garantir a realização, nos próximos três anos, do 1o Encontro Planetário de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.
7. Coordenar ações de apoio aos movimentos sociais em defesa da melhoria da qualidade de vida, exercendo assim uma efetiva solidariedade internacional.
8. Estimular articulações de ONGs e movimentos sociais para rever suas estratégias e seus programas relativos ao meio ambiente e educação.

Grupos a serem envolvidos

Este Tratado é dirigido para:

1. Organizações dos movimentos sociais – ecologistas, mulheres, jovens, grupos étnicos,

artistas, agricultores, sindicalistas, associações de bairro e outros.

2. ONGs comprometidas com os movimentos sociais de caráter popular.
3. Profissionais de educação interessados em implantar e implementar programas voltados à questão ambiental tanto nas redes formais de ensino como em outros espaços educacionais.
4. Responsáveis pelos meios de comunicação capazes de aceitar o desafio de um trabalho transparente e democrático, iniciando uma nova política de comunicação de massas.
5. Cientistas e instituições científicas com postura ética e sensíveis ao trabalho conjunto com as organizações dos movimentos sociais.
6. Grupos religiosos interessados em atuar junto às organizações dos movimentos sociais.
7. Governos locais e nacionais capazes de atuar em sintonia/parceria com as propostas deste Tratado.
8. Empresários comprometidos em atuar dentro de uma lógica de recuperação e conservação do meio ambiente e de melhoria da qualidade de vida humana.
9. Comunidades alternativas que experimentam novos estilos de vida condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.

Recursos

Todas as organizações que assinam o presente Tratado se comprometem a:

1. Reservar uma parte significativa de seus recursos para o desenvolvimento de programas educativos relacionados com a melhora do ambiente de vida.
2. Reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a implantação de programas de educação ambiental em todos os setores da administração pública, com a participação direta de ONGs e movimentos sociais.

3. Propor políticas econômicas que estimulem empresas a desenvolverem e aplicarem tecnologias apropriadas e a criarem programas de educação ambiental para o treinamento de pessoal e para a comunidade em geral.
4. Incentivar as agências financiadoras a alocarem recursos significativos a projetos dedicados à educação ambiental; além de garantir sua presença em outros projetos a serem aprovados, sempre que possível.
5. Contribuir para a formação de um sistema bancário planetário das ONGs e movimentos sociais, cooperativo e descentralizado, que se proponha a destinar uma parte de seus recursos para programas de educação e seja ao mesmo tempo um exercício educativo de utilização de recursos financeiros.