

ELEMENTOS DO DISCURSO SOBRE QUESTÕES AMBIENTAIS NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Guilherme do Nascimento Pereira¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente trabalho busca compreender de que forma os sentidos de “ambiente” e “educação ambiental” são construídos no processo de constituição curricular de licenciaturas em geografia. Para tanto, enfocamos o curso de Licenciatura em Geografia com Ênfase em Meio Ambiente da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). O ementário desse curso foi analisado de modo a observar de que maneira as questões ambientais manifestam-se nos textos. Assim, nos pautamos na teoria do discurso, de Ernesto Laclau, e nas discussões e concepções sobre políticas curriculares construídas por Stephen Ball, Elizabeth Macedo e Alice Lopes. Buscamos compreender que significações ou associações se encontram em disputa nos textos curriculares analisado, que perspectivas de educação ambiental estão presentes nas ementas, enunciando o perfil de educadores ambientais que se pretende formar. Analisamos o documento cumprindo uma exigência de delimitação, cientes de que a construção discursiva não se limita ao que é dito/escrito, mas se dá na interação social, arrolada pelas/nas disputas hegemônicas por significação e enunciação. Desse modo foi possível perceber a fragilidade das questões ambientais em um curso que tem tais questões em seu cerne. Tal fragilidade não se restringe aos dispositivos textuais das ementas, mas, sobretudo, à insolidéz estrutural da instituição.

Palavras-chave: Currículo, Educação ambiental, Teoria do discurso.

ELEMENTS OF DISCOURSE ABOUT QUESTIONS ENVIRONMENTAL IN THE CURRICULUM GRADUATION IN GEOGRAPHY

ABSTRACT

This study aims to understand how the meanings of "environment" and "environmental education" are built into the curriculum creation of degrees in geography process. Therefore, we focused on the Degree in Geography with emphasis in the Environment of the Faculty of Education of the Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). The disciplinary documents of this course was analyzed in order to observe how environmental issues are manifested in the texts. So, we base on the theory of discourse, Ernesto Laclau, and the discussions and views on curriculum policies built by

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro do GCEDH - Grupo de pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direito Humanos no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ).E-mail: guilhermenpereira@gmail.com

Stephen Ball, Elizabeth Macedo and Alice Lopes. We seek to understand meanings and associations that are in dispute in the curriculum texts analyzed, which prospects for environmental education are present in the menus, enunciating the profile of environmental educators to be formed. We have analyzed the document fulfilling a requirement definition, aware that the discursive construction is not limited to what is said/written, but occurs in social interaction, mustered by / in the hegemonic disputes over meaning and enunciation. Thus it was revealed the fragility of environmental issues on a course that has these issues at its core. Such weakness is not limited to textual devices of the menus, but especially the structural insolidéz the institution.

Keywords: Curriculum, Environmental Education, Discourse Theory.

Todas as sociedades desenvolveram formas de elaborar pensamentos sobre o ambiente, os fenômenos, as relações sociais etc. Tais saberes, como formas de interpretar a realidade, podem ser agrupados em quatro grupos razoavelmente distintos, de acordo com o modo como se defrontam com os objetos de análise: a filosofia, buscando uma reflexão sobre o objeto – em especial da sua relação com a humanidade –, almeja conhecer a essência; as religiões, explicando os fenômenos a partir do divino, em muitos casos valendo-se da hermenêutica de textos particulares a cada uma delas; o senso comum, que compreende saberes partilhados por uma sociedade que não se enquadram nas demais classificações, mas são reconhecidos socialmente como válidos; e, finalmente, a ciência, que objetiva a explicação da realidade por meio de investigação intencionada, de métodos rigorosos e de pesquisa.

Neste estudo será abordada a perspectiva científica, sem menosprezar as demais, outrossim compreendendo-as como construções que influenciam as instâncias a serem analisadas, uma vez que elaboram em conjunto os significados sociais para a realidade. A tendência de interpretação pós-moderna será evidenciada, dialogando constantemente com a concepção moderna, de modo que seja analisada a forma como esta tem utilizado a ciência/razão para estabelecer suas relações, buscando um desdobramento na explicação das relações entre eu e o outro e eu e o meio ambiente.

Pretende-se explicitar a presença dos aspectos ressaltados até então no discurso do curso de Licenciatura em Geografia com ênfase em Meio Ambiente, no que se refere a abordagens da Educação Ambiental. A toponímia específica foi o fator

que possibilitou a escolha desse curso para a pesquisa, o que, espera-se, faz com que opere com uma perspectiva complexa e não fragmentadora de interpretação da realidade. Assim, a pesquisa é composta por duas dimensões: o desenvolvimento teórico sobre as relações entre meio ambiente e/como direitos humanos sob a ótica do discurso como construção da disputa hegemônica e a análise do currículo do curso de Geografia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) a partir desses desenvolvimentos teóricos.

Pretende-se, portanto, apontar algumas relações ou caminhos, inspirado em uma ligação entre as relações do eu e do outro e do eu e do meio ambiente como oriundas de uma mesma forma de se relacionar com o não eu a partir da construção de significados da enunciação, ou seja, a diferença e o externo como enunciados, como construídos em uma disputa de poder, objetivando a dominação tanto do outro quanto da natureza.

Como as questões ambientais podem ser construídas a partir das disposições presentes no ementário do curso de Licenciatura em Geografia com ênfase em Meio Ambiente da FEBF/UERJ?

CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO CULTURAL

O estudo tem como base de reflexão sobre as questões curriculares o método do ciclo de políticas de Ball, segundo o qual a produção curricular é algo que se configura no âmbito de três contextos distintos, não hierarquizados ou cronológicos, que se influenciam e se produzem entre si. Utilizando esse modelo de análise à educação, é possível estabelecer o seguinte pensamento: há o contexto da prática, que, em se tratando de políticas curriculares, se refere à atuação dos discentes efetivamente, àquilo que acontece em sala de aula, na representação das políticas em contextos materiais. Há um documental sobre o que deve ser ensinado que chega às escolas e aos professores que é, ou não, produzido nas/pelas escolas; é, em certa medida, externo a ela, ou à sua materialidade cotidiana. O terceiro contexto, que é o contexto de influência, engloba as forças que não estão na escola e nem nos órgãos

produtores de textos, mas agem sobre eles, influenciando o que vem a ser o currículo. No contexto da influência pode haver os mais diversos e inesperados atores/agentes. Deve ficar claro que os contextos foram aqui expostos de forma sequencial para fins explicativos. São ciclos de políticas, o que pressupõe que não há linearidade, mas uma contínua inter-relação entre eles, que se influenciam e se constituem entre si. Sobre essa dinamicidade cíclica e contínua, Ball diz que

[...] os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E ainda pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Dessa forma, o currículo não é visto como uma receita ou um manual; cada contexto modifica e é modificado. O currículo, então, não é um substantivo, algo pronto e definido; é ação e reação. Por mais que exista a concepção de um currículo pronto, acabado e concluído, isso não é fato. Ele está em constante mudança e qualquer articulação é contingencial e provisória, por isso, precária, agonística (LOPES e MACEDO, 2011)

A discussão sobre “o que deve ser ensinado/aprendido”, assim como os processos e metodologias para que esse objetivo seja alcançado, é uma das questões que balizam a Educação, mais especificamente o currículo. Portanto, a produção curricular é objeto de disputa por parte dos grupos sociais, uma vez que se constitui como forte influência nos processos de subjetivação. Os conteúdos, as didáticas e tudo o que é posto como orientação para o ensino pode ser utilizado como arma a fim de favorecer ou não um determinado grupo. Nesse contexto, o currículo expressa-se

como lócus de disputa por significações, pelo que cada manifestação curricular vai produzir nas releituras e reinterpretções posteriores.

Apesar de haver tradições que definam o que é currículo, este é, por si só, uma prática discursiva, pois se revela como uma prática de poder, de significação, de atribuição de sentidos. Produz uma realidade, age sobre o cotidiano, interpela nossas ações e nos dirige. Tensiona nossa identidade, por meio da produção de sentidos. É, portanto, um discurso posto na interseção de discursos sociais e culturais distintos, que concomitantemente, reforça e reformula os sentidos enunciados pelos discursos.

Novos sentidos são produzidos a partir de novas interpretações para dar conta de necessidades pedagógicas que surgem. Ou seja, novos exteriores constitutivos fazem com que cadeias de equivalências e diferença se formem, originando desdobramentos dos processos de significação. Compreender o discurso pedagógico como uma instância discursiva própria, em sintonia com demandas sociais que se estendem para além dos muros da escola, confere-nos a possibilidade de compreender a multiplicidade dos saberes que permeiam a conjuntura social.

Assim, currículo, como produção cultural, é um mecanismo possível de ação social que pode ser utilizado para ressignificação, a fim de ir contra a discriminação, violência e desvalorização do outro/externo. Currículo como ferramenta de ação política.

EMPIRISMO EPISTEMOLÓGICO

Há muito tempo a humanidade, principalmente a sociedade ocidental, tem se visto como parte não integrante da natureza. Essa perspectiva, que na maior parte do tempo passa despercebida ou mesmo camuflada, tem sido alvo de críticas por parte de ecologistas e pesquisadores de problemas ambientais. De modo geral, a Educação Ambiental, no Brasil, teve desenvolvimento como campo de conhecimento e prática pedagógica nas décadas de 1970 e 80, já emergindo como uma área composta por saberes construídos com base em diversas ciências, inclusive as ciências sociais (LIMA, 2009). A Educação Ambiental Crítica, perspectiva que tem se destacado por ter

proposta emancipatória, desenvolve estudos que explicitam bem a relação homem-natureza. Assim, o pensar sobre as ações está em foco, muito mais que o “pode” e “não pode” comum a práticas ambientais tradicionais.

A compreensão de mundo a partir da análise exclusiva da matéria, negando a existência do que esteja além dela, acaba por, de certa forma, excluir, em proporção igual e inversa, a apreensão de significados sobre tal realidade. Assim, a natureza passa a ser coisificada ao extremo, pois é abarcada como parte de um conjunto mecânico em que, compreendendo-se as partes, compreende-se o todo e, tal qual o grande relógio da alegoria newtoniana, traz consigo a ideia de que as peças podem ser repostas. Isso implica a ideia da natureza passível de intervenção do homem, que é o produtor e detentor do conhecimento e da intervenção necessários (que não podem cessar).

A análise de alguns teóricos proeminentes do pensamento moderno facilita a percepção da relação homem-natureza na modernidade. Descartes (1999), quando sintetiza seus pensamentos sobre a dúvida e a realidade na frase “cogito, ergo sum”, acaba por propor, mesmo que não intencionalmente, uma forma bastante significativa de se relacionar com o ambiente. Mais uma vez, o caráter pensante do humano é utilizado para enaltecer e tornar superior uma determinada qualidade de seres vivos, capazes de desenvolver atividades intelectuais, pois o que pensa é o que existe, e o que existe (por ser pensante) transcende o corpo e a matéria. Algo que Descartes observa como “coisa pensante” e não é extensa, e que se opõe ao corpo, que é extenso e não pensante. Há, portanto, a ideia de que a razão é o fundamento e a essência do ser humano e, mais que isso, que o pensamento, por ser inerente ao humano, coloca-o em posição superior à natureza, ou seja, àquilo que “não é humano”; que é, somente, matéria, viva ou não.

Essa forma de pensar se torna particularmente perigosa em relação à sociedade se considerarmos que, historicamente, nem todos os grupos sociais, sejam eles caracterizados por etnias, raças, gênero, classe etc., foram classificados como “aptos a pensar” (pensar referindo-se a um padrão científico de elaboração e sistematização dos pensamentos). Diversos grupos foram subordinados por serem

considerados intelectualmente inferiores, como é o caso dos negros. Ainda hoje, diversos cientistas reconhecidos mundialmente por produções de várias áreas do conhecimento sustentam a ideia de atrelar inteligência a outras características genéticas².

Pode-se compreender, então, que esse “humano” do qual o pensamento moderno fala não compreende necessariamente qualquer membro da espécie *Homo sapiens*, mas baseia-se, sobretudo, em uma cadeia de identificação (física e cultural), na qual existe um modelo de humano, e os indivíduos se aproximam ou se afastam dele, sendo para isso julgados por si e pelos demais.

A preocupação com o ambiente só começa a tomar lugar em um cenário global na medida em que a globalização acontece (e é percebida como tal) e que, conseqüentemente, a complexidade sistêmica desponta. A relação entre as Ciências Humanas e Sociais e a Ecologia – até então compreendida apenas como um dos campos da Biologia – começa a reaproximar o ser humano de sua condição animal, no sentido de que demonstra a proximidade conceitual entre diferentes relações das espécies entre si e com o ambiente.

Marília Tozzoni-Reis (2000), partindo do materialismo histórico dialético de Marx, propõe que existem três vertentes de concepções de ensino de Educação Ambiental: a tendência natural, a tendência racional e a tendência histórica.

A tendência natural da Educação Ambiental refere-se a um discurso pautado em compreender que, na relação homem-natureza, é a própria natureza que define a posição do homem no ambiente; a educação seria, pois, o caminho pelo qual se reintegraria a esse contexto, uma vez que, por diversas razões, ele tende a se desviar de sua função natural e, conseqüentemente, adequá-lo à vida em sociedade (esta compreendida de forma muito semelhante ao conceito ecológico, fomentando o discurso da ecologia humana ou ecologia política).

² Em 2007, o jornalista Sérgio Dávila, da *Folha de S. Paulo*, entrevistou Charles Murray, cientista político norte-americano que defende a desigualdade intelectual baseada em raças e apoia James Watson, ganhador do Prêmio Nobel de Fisiologia/Medicina em 1962 por suas pesquisas sobre a estrutura da molécula de DNA, que também corrobora essas especulações racistas.

Assim sendo, a tendência natural costuma ter em seu horizonte um fim apocalíptico (ou vários) para a vida (e/ou para a humanidade). Portanto, o medo acaba sendo um fator hegemônico nessa cadeia, validando o discurso de maneira incisiva. Há, contudo, impossibilidades filosófico-políticas dessa concepção orgânica fundamentadas na secundarização ou eliminação dos sujeitos históricos, que são substituídos pela natureza vingativa. Nesse contexto, um perigo da tendência natural repousa sobre a definição de táticas de intervenção social imperiosas e sem compromisso com as possibilidades histórico-concretas de mudança social democrática (TOZZONI-REIS, 2000).

A natureza, vingativa, submete o homem, arrogante, ao seu poder. Essa ideia está presente no discurso apocalíptico ambiental que acompanha e explicita essa concepção (TOZZONI-REIS, 2000, p. 38).

Quando a tendência natural nega a lógica racional, acaba por essencializar as perspectivas socioculturais de uma estrutura social permeada por desigualdade e injustiça, marcada pelo homem sendo explorado pelo homem. Assim, o discurso ambiental emerge imbuído da ideologia de uma natureza natural como conteúdo educativo.

A tendência racional é caracterizada pela ideia de que a relação homem-natureza é definida pela razão, como Descartes afirma e já foi mencionado antes. Nessa lógica, a educação tem também como um de seus objetivos preparar o indivíduo para a vida em sociedade. É fortemente pautada na utilização racional dos recursos naturais. Desse modo, sendo a racionalidade o eixo que define as relações dos humanos com o ambiente e entre si, o ponto de partida para a reflexão sobre essas definições é a própria ciência, pelos conhecimentos (saberes científicos). Essa hierarquização das produções humanas (saberes) acaba por proporcionar a hierarquização dos próprios humanos quanto à sua produção intelectual.

Assim sendo, uma das consequências da concepção racional da Educação Ambiental é a dominação. A hierarquização científica, mais uma vez, opera de maneira a legitimar o discurso do educador ambiental, de modo que atitudes autoritárias de

dominação sejam possíveis. A apropriação por determinação/aderência é o princípio educativo basal.

Outro aspecto relevante da concepção racional da Educação Ambiental está ancorado na funcionalidade, que, por sua vez, baseia-se na lógica científica estrutural. Assim, da mesma maneira que a imposição/adesão pautada em princípios científicos norteia a relação homem-natureza, também serve como prumo para as relações homem-homem. A sociedade é ou deve ser, portanto, funcional, o que serve como reforço conceitual para a legitimidade do discurso, já tão fortemente pautado em preceitos da ciência.

De diversas formas, a tendência natural se aproxima ou comunga de características semelhantes às da tendência racional de Educação Ambiental; contudo, diferem, sobretudo, pela perda de um caráter supostamente ingênuo que a primeira tem, sendo a segunda permeada por validade científica. Apresenta, cientificamente, a dominação como um imperativo vital, um “mal necessário”. Além disso, ambas apresentam um abalroamento calamitoso apocalíptico das questões ambientais e desconsideram os fatores sócio-históricos. Não há, contudo, ausência de posicionamento científico na abordagem da tendência natural, porém o foco não está necessariamente na razão humana, mas na condição do humano como elemento natural, enquanto na tendência racional o humano é compreendido para além do seu aspecto biológico.

A concepção histórica é vista como uma alternativa para esse quadro tão fortemente enraizado na sociedade moderna, como uma tentativa de superação, presente sobretudo nas falas dos professores dos cursos de Geografia e das disciplinas pedagógicas dos três cursos (a saber, Geografia, Matemática e Pedagogia). A historicidade é levada em consideração para a compreensão do quadro ambiental atual, buscando compreender como, nos diversos períodos históricos, as sociedades conceberam as relações entre homem e natureza e as relações entre os humanos; a gênese de análise é a intencionalidade concreta de Marx. O objetivo é compreender de que forma as lógicas de construção de sentido funcionam, para que estratégias sejam

traçadas a partir delas, entendendo que os sentidos e a própria sociedade são construídos discursivamente. Diante disso, as ideias de neutralidade científica e de naturalização das relações são rejeitadas, pois não podem ser concebidas na lógica da produção discursiva. Totalidade e intencionalidade são elementos chave para a análise da tendência histórica da Educação Ambiental. A Teoria do Discurso oferece um embasamento teórico bastante coerente com essa concepção de Educação Ambiental, já que é útil à compreensão das cadeias de equivalência, dos significantes vazios, elementos e do próprio discurso, tendo claro que essas articulações discursivas são sempre provisórias (e, portanto, históricas), emergindo em contextos propícios que, sendo sanados ou superados, dão origem a novos contextos que, por sua vez, produzirão novas demandas, anelando por novas articulações e significações.

A Educação, na concepção histórica da Educação Ambiental, é o processo pelo qual o sujeito se instrumentaliza para a prática social (não excluindo o caráter ambiental). Tal educação/instrumentalização será tão democrática quanto a sociedade que a produz e que é produzida pelas relações sociais. Assim, não é a ideologia da harmonia (da concepção natural) tampouco o fetiche do conhecimento científico (da concepção racional) os utilizados, mas as “efetivas necessidades histórico-concretas da sociedade, definidas por instrumentos democráticos de participação social” (TOZZONI-REIS, 2001, p. 41).

(IN)CONCLUSÕES

As análises das ementas³, apesar de, como exposto no desenvolvimento teórico da presente pesquisa, não compreenderem uma manifestação da completez do

³ Ecologia; Geologia; Geohistória Ambiental I; Teoria da Geografia; Prática de Ensino I em Geografia; Ecologia Política I; Climatologia; Geohistória Ambiental II; Prática de Ensino II em Geografia; Geografia da População; Geografia Agrária; Ecologia Política II; Processos Geomorfológicos I; Cartografia Básica e Temática; Prática de Ensino III em Geografia; Geografia Urbana; Metodologia da Pesquisa em Geografia; Processos Geomorfológicos II; Biogeografia; Prática de Ensino IV em Geografia; Educação Ambiental I; Teoria da Região e Regionalização; Processos Geomorfológicos III; Organização do Espaço Mundial I; Organização do Espaço Brasileiro I; Prática de Ensino V em Geografia; Estágio Supervisionado I em Geografia; Educação Ambiental II; Geografia do Estado do Rio de Janeiro; Organização do Espaço Mundial II; Organização do Espaço Brasileiro II; Prática de Ensino VI em Geografia; Estágio Supervisionado II em Geografia; Organização do Espaço Brasileiro III; Prática de Ensino VII em Geografia;

currículo produzido pelo curso, representam, como contexto produção de texto e, em certa medida, de influência, um dos espaços de produção de sentido. São, presumidamente, um eixo para a concepção dos planos de curso das disciplinas, e, conseqüentemente, das aulas. Isso não constitui regra ou mesmo determinação, sendo passível de reinterpretação pelos docentes, o que é certamente esperado, de modo que exista constante reflexão sobre os conteúdos ou assuntos propostos. Todavia, a frequente rotatividade de professores substitutos pode contribuir para que, em vez de ser um eixo, as ementas sejam interpretadas de formas discrepantes ou mesmo serem desconsideradas, o que desvirtua toda a concepção do curso.

Desse modo, na lógica de construção de sentidos disposta na teoria do discurso, as ementas e o próprio curso compreendem um (ou alguns) dos elementos de uma cadeia de equivalência que se articula na medida em que, como o próprio projeto de implementação do curso aponta, há, sobretudo, necessidade de suprir a carência de professores na área (disciplinar e fisicamente) e de ampliar a abrangência da universidade para regiões mais periféricas, de modo a possibilitar/facilitar o acesso, a fim de que elas funcionem como exterior constitutivo para que, diante delas, a universidade, composta por diversos elementos, articule-se de acordo com o contexto posto.

Isso significa que tais diferentes elementos se articulam em torno de um significante vazio, a princípio “criação do curso de Licenciatura em Geografia”, gerando assim, um novo contexto. A partir disso, de modo a abarcar um novo nicho, a proposta inicial do curso passa a ser denominada “Licenciatura em Geografia com ênfase em Meio Ambiente”, uma vez que, desse modo, essa aglutinação de significantes acaba por favorecer a articulação de novos elementos.

A preocupação que se deve ter é que, sendo “meio ambiente” utilizado como significante vazio, pode incorporar uma gama bastante considerável de significados, de modo que possa articular ao redor de si diversos grupos e compreensões, de que

Estágio Supervisionado III em Geografia; Prática de Ensino VIII em Geografia; Estágio Supervisionado IV em Geografia.

forma, no currículo produzido no curso de Licenciatura em Geografia com ênfase em Meio Ambiente da FEBF, esse significante e outros que remetem a ele são efetivamente significados. Partindo da ideia de que ambiente é o “espaço que se habita”, há um sem-número de possibilidades para concebê-lo, inclusive de modo a irem contra a noção de ambiente que foi apresentada nesta pesquisa, à luz de diversos autores.

A preocupação com o ambiente torna-se uma discussão de proporções globais quando se compreende que não só a natureza (em um sentido mais simplório da palavra, remetendo a “área verde”, “espaço com ‘pouca’ interferência antrópica”) como o espaço, amplamente, vêm sendo gradativa e mais frequentemente reconhecidos como bem comum da humanidade pelas Nações Unidas, sendo vinculado mesmo às gerações futuras.

Assim, classificar um curso agregando o significante “Meio Ambiente” acaba por demonstrar uma percepção pautada nas discussões mundiais sobre problemas atuais e reais. Isso, em um curso de graduação cujo objetivo é formar professores, se mostra uma estratégia bastante prolífica, pois, em uma abordagem mais abrangente socialmente, os professores são agentes do contexto de influência, pois contribuem durante o ensino formal para a construção de diversos significados, inclusive de como pode ser a relação do homem com o ambiente. Desse modo, estabelecer um curso com tais prerrogativas pode ser um caminho afortunado. Entretanto, agregar um significante não é suficiente, uma vez que, já que tal significante opera como significante vazio, diversos significados podem ser incorporados a ele. Significados inclusive excludentes e contraditórios entre si. Há, pois, o imperativo de estabelecer uma contínua reflexão e discussão coletiva entre o corpo docente e o corpo discente, a fim de estabelecer um denominador comum que oriente as produções curriculares do curso.

Não basta inserir uma ou duas palavras em cada ementa; a própria concepção das ementas pode já demonstrar uma contradição se não for construída coletivamente. Sob a lógica do discurso, os sentidos são

construídos/expressos/apreendidos em níveis muito além das palavras, considerando as práticas, os contextos, os meandros sociais. É na fronteira entre o eu e o outro, entre o eu e o externo que se constrói a cultura. Somos todos híbridos de nossa sociedade, que é também híbrida. As construções serão sempre coletivas, consciente ou inconscientemente. É necessário, portanto, que seja privilegiada a construção coletiva consciente, estabelecendo relações pautadas no diálogo, que não objetivem superar, no sentido de eliminar, as diferenças, mas que, através por meio de uma construção coletiva, compreendida como discursiva e não naturalizada, se chegue a acordos ou a denominadores comuns sempre que possível. Compreender a lógica discursiva que é a base cultural das sociedades é também ter clareza para operar socialmente de modo reflexivo, pautado nas construções históricas como demonstrações de como a lógica operou em outros contextos. O discurso está para além da fala, mas é a própria construção cultural.

O ambiente e as relações sociais são construídos, em cada um de nós e em nossa sociedade de modo discursivo, permeados por afetividade, memória, sensibilidade estética e imaginação. Entender isso faz com que seja possível traçar estratégias de intervenção em situação consideradas socialmente prejudiciais, tanto ao ambiente quando à sociedade.

Não é questão de tratar o assunto de maneira utópica, imaginando que há um horizonte de paz, harmonia e relações plenamente respeitadas entre os humanos e a natureza, mas compreender que é preciso construir uma lógica em que a diferença, tanto entre os humanos quanto em relação à natureza (enquanto/se os humanos prosseguirem extirpando-se da natureza), que seja construída fora da lógica da dominação/inferiorização/eliminação do outro e do externo.

Assim, esta pesquisa não é um estudo que se encerra, mas um caminho que se abre para a reflexão acerca do curso de Licenciatura em Geografia com ênfase em Meio Ambiente da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ e para pensar as relações entre as construções curriculares, a discursividade, o meio ambiente e a sociedade.

REFERÊNCIAS

DESCARTES, R. *O discurso do método*. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

LIMA, Gustavo F. da C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LOPES, A.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.106, pp. 303-318.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Educação ambiental e paradigmas de interpretação da realidade: tendências reveladas*. 2000. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Educação ambiental: referências teóricas no ensino superior. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v. 5, n. 9, p. 33-50, 2001.