



IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo

Pelotas, 26, 27 e 28 de setembro de 2022.

GT: Teoria do Discurso e abordagens interdisciplinares

Educação ambiental como significante vazio nos discursos do ProNEA

Lucas Antônio Penna Rey
Mestre em Ciência Política (UFPel)

Resumo: O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), normativamente, visa colocar a Educação Ambiental enquanto princípio e objetivo de modo a torná-la elemento essencial e permanente da educação brasileira. Nesse contexto, o presente trabalho procurou verificar de que forma a Educação Ambiental é significada no documento do ProNEA. A partir do levantamento do documento geral do ProNEA, editado em 2018, realizou-se um esforço analítico alçado nas contribuições da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Constatou-se, nesse sentido, no arcabouço documental apreciado, que a Educação Ambiental ocupa um lugar vazio que, de tão disperso, carece de especificidade em si. Diante disso, dada a Educação Ambiental como um significante vazio, considera-se, portanto, que seu uso permite articulações e rearticulações – sempre precárias e contingentes – de diferentes demandas em cadeias de equivalência em torno do signo.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Significante vazio; Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

Introdução

Sob forte influência de episódios e ações que eclodiram no início da segunda metade do século XX e do cenário de globalização, a partir da década de 1970, as discussões acerca



do ambientalismo emergiram, com intuito de movimentar a sociedade civil e os Estados na busca de políticas e ações sociais e coletivas pelo freamento dos processos de desenvolvimento e industrialização apropriadores e depredadores de recursos naturais. Em 1972, foi organizada a Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano, pela Organização das Nações Unidas, conhecida como Conferência de Estocolmo, na qual foram deliberados diversos temas, dentre os quais a visão do ambiente sob a perspectiva da educação. Mais tarde, em 1977, a educação ambiental ganhou *status* de internacionalização, de fato, com a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Conferência de Tbilisi), na qual se discutiram objetivos, estratégias, princípios e finalidades da educação ambiental; e, de lá para cá, ocorreram várias outras conferências e eventos como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – a Rio-92 – e Rio-92+20. Dessa forma, “a educação dos indivíduos para o uso mais equilibrado dos recursos foi apontada como uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais” (TOZONI-REIS, 2008, p. 2). De acordo com Pádua (2010), a discussão ambiental tornou-se, concomitantemente, criadora e criatura do processo de globalização, destacando o cenário social e educacional como um conceito vindo para ressignificar as concepções de mundo.

No Brasil, destacadamente, em 1981, a educação ambiental tomou forma de princípio da Política Nacional do Meio Ambiente. Com o advento da nova Constituição Federal, em 1988, a temática do meio ambiente adquiriu *status* constitucional, reservando-se importância à promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do ambiente. Nesse contexto, em 1994, criou-se o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que foi reeditado algumas vezes ao longo desses anos. Mais tarde, dando maior dimensão institucional e normativa à educação ambiental, foram criadas a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCN’s), em 1999 e 2012, respectivamente.



Diante disso, o presente trabalho pretende esboçar uma investigação com o objetivo de verificar de que forma a *educação ambiental* é significada no documento geral do ProNEA (*Educação Ambiental – por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos*), isto é, compreender quais os sentidos dados à *educação ambiental* em documentos de âmbito federal/nacional produzidos sobre o tema. Para isso, tomou-se o documento geral do Programa Nacional de Educação Ambiental – intitulado *Educação Ambiental – por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos* –, no qual constam para esta amostra: o Programa Nacional de Educação Ambiental, de 2018; a Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999; as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2012; o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de 1992.

Educação ambiental em teoria

Embora não seja o foco deste trabalho uma análise dos discursos ambientais no âmbito da teoria específica sobre a educação ambiental (existem revisões, nas quais, por exemplo Layrargues e Lima, 2011, observam três macrotendências; ao passo que Sauv , 2005, encontra 15 correntes distintas), v -se importante apresentar alguns esboços teóricos a respeito das discussões contemporâneas sobre educa o ambiental. Cr -se ser um movimento interessante, em vias de compreender, ainda que de maneira muito tímida, alguns alicerces teóricos da educa o ambiental, especialmente nos contextos de Brasil e América Latina.

De acordo com alguns/mas pesquisadoras/as (LAYRARGUES, 2004; TOZONI-REIS, 2008), a educa o ambiental se caracteriza pelas diversas dimensões e pela importância da perspectiva emancipatória e crítica que deve carregar consigo em rela o aos discursos hegemônicos. Segundo Reigota (2009), a educa o ambiental será questionadora das certezas absolutas e dogmáticas, possibilitando descobertas e novas vivências, inovando no diálogo entre os conhecimentos científicos, étnicos e populares, e sendo transformadora.

  vista disso, Lucie Sauv  (2005) escreve que:



A educação ambiental não é, portanto, uma “forma” de educação (uma “educação para...”) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma “ferramenta” para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Para Pedro Jacobi (2007), as práticas educacionais inseridas no quadro dos problemas ambientais são parte do que ele denomina de “macrossistema social”, isto é, o contexto de desenvolvimento existente que condiciona o direcionamento pedagógico e político. Em conexão a isso, o autor refere-se à educação ambiental com eixo fundamental em buscar “a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas” (JACOBI, 2007, p. 58) e afirma que:

O desafio da interdisciplinaridade é enfrentado como um processo de conhecimento que busca estabelecer cortes transversais na compreensão e explicação do contexto de ensino e pesquisa com o fito de obter a interação entre as disciplinas e superar a compartimentalização científica provocada pela excessiva especialização. Enquanto combinação de várias áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade pressupõe o desenvolvimento de metodologias interativas, configurando a abrangência de enfoque, contemplando uma nova articulação das conexões entre as ciências naturais, sociais e exatas (JACOBI, 2007, p. 60).

Luzzi (2014) corrobora com o exposto acima, alegando que a educação ambiental não pode ser reduzida a uma simples visão ecológica ou naturalista. Para o autor, problemas como a pobreza, as dimensões de oportunidades e a participação ativa também são questões ambientais, por demandas éticas e de consciência; apoiando as lições de Jacobi (2003) de que a educação ambiental é um componente de cidadania abrangente, que leva a pensá-la como somatório de práticas e, conseqüentemente, a entendê-la na esfera de sua potencialidade de generalização para o conjunto da sociedade. Assim, Luzzi (2014) conclui que:



A definição de educação aqui adotada deve estar estritamente ligada à visão construída sobre a realidade em que se vive, já que quase toda a ação é resultado de uma certa compreensão, da interpretação de algo que configure sentido; por isso é conveniente abordar os principais problemas ambientais do presente, aprofundando suas origens e suas alternativas de solução, como uma interpretação própria do problema, a fim de avançar nessa aventura de construção de sentidos que significa aprender a aprender (LUZZI, 2014, p. 461).

Tozoni-Reis (2008) concebe a educação ambiental como um processo de integração, englobando educação geral, política, social e cultural. A autora identifica as características do conceito, afirmando que:

A ideia de formação integral e autônoma – intelectual, social e política – caracteriza as representações da educação ambiental. Nesse sentido, valoriza-se a incorporação de atitudes pedagógicas que contribuam para que os educandos possam ‘compor seus próprios quadros de valores’, possam experimentar uma ‘vivência refletida sobre a realidade’, possam ter garantido um ‘processo de construção’ de sua relação com o ambiente, de uma ‘reflexão de nossas vivências’ (TOZONI-REIS, 2008, p. 70).

Enrique Leff (2015) reitera a educação ambiental em papel fundamentalmente estratégico para a transição a uma sociedade sustentável, asseverando que ela fomenta novas atitudes nos sujeitos sociais e novos critérios da tomada de decisão dos governos, “guiados pelos princípios de sustentabilidade ecológica e diversidade cultural, internalizando-os na racionalidade econômica e no planejamento do desenvolvimento” (LEFF, 2015, p. 256). Busca-se, assim, a integração de uma realidade complexa, numa confluência de aspectos, processos e saberes sociais, políticos, econômicos, culturais, demográficos e ecológicos (LEFF, 2005). Dessa maneira, o autor destaca que o saber ambiental excede os limites usuais da ecologia e disciplinas tradicionais para buscar valores nos campos éticos, práticos, além dos saberes tradicionais; e enfatiza que os processos ecológicos, econômicos, tecnológicos e culturais confluem em um sistema socioambiental, procurando desconstruir a fragmentação do conhecimento proposto pelo método racional moderno e transformando os processos unidimensionais e homogêneos em transdisciplinares e heterogêneos (LEFF, 2015).



Feitas essas considerações a respeito do que se tem compreendido, teoricamente, por educação ambiental, passa-se, a seguir aos pressupostos teóricos e metodológicos deste trabalho.

Operações metodológicas e a Teoria do Discurso

A proposta metodológica é qualitativa, a partir do processo de levantamento – e consequente *download* – do documento geral do Programa Nacional de Educação Ambiental – intitulado *Educação Ambiental – por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos* (BRASIL, 2018) –, no qual constam para esta amostra que se constitui no *corpus* de arquivo da pesquisa: o Programa Nacional de Educação Ambiental, de 2018.

A análise do *corpus* de arquivo tratou-se de uma análise de discurso (AD), de forma que, de maneira geral, aquela pressupõe a rejeição da noção realista de que a linguagem é tão somente um meio neutro, homogêneo e transparente para refletir ou descrever as coisas; a abordagem da AD, ao contrário, pauta-se na centralidade do discurso enquanto prática social (isto é, dentro de um contexto interpretativo), considerando a linguagem opaca, heterogênea e construtiva/construída (GILL, 2008), envolvendo posicionamentos de identificação e ideologia, aspectos contextuais e a linguagem. Nesse contexto, buscou-se o arcabouço dos elementos trazidos pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU e MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011; LACLAU, 2014), a partir de cujos pressupostos e ferramentas teóricas se desenvolverá o percurso metodológico. *Discurso*, portanto, na concepção dos autores, é mais que uma troca linguística ou dialógica, tratando-se do conjunto de práticas e os sentidos a elas dados na constituição do social. Ademais, a linguagem constitui a realidade e só existe dentro de um discurso que a torna possível, sendo este, dado o caráter aberto do campo social e da impossibilidade de fechamento completo dos sentidos, representante de demandas particulares, sempre de maneira contingente e precária. Nesse quadro, Ernesto Laclau (2005) escreve que:



O discurso constitui o terreno primário de constituição da objetividade como tal. Por discurso, não entendemos algo essencialmente restrito às áreas da fala e da escrita [...] todavia um complexo de elementos no qual as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que esses elementos não são preexistentes ao complexo relacional, mas que se constituem através dele¹ (LACLAU, 2005, p. 80).

De maneira bastante sintética, portanto, no campo da discursividade, enquanto terreno primário de constituição da objetividade, haverá a fixação de sentidos parciais em *pontos nodais* (pontos discursivos privilegiados dessa fixação) através de uma *prática articulatória*. Isso significa que existirá a articulação de *diferenças*, até então dispersas, em uma cadeia de *equivalência* (sempre precária e contingente) contra uma *ameaça antagônica* em comum. Essa articulação ocorrerá em demandas, nas quais não serão apagados os elementos diferenciais e particularidades, mas que constituirão um momento que formará a *representação hegemônica*, a partir de um dos elementos que se tornará universalizante (fixa sua significação em torno de um ponto nodal, afasta-se da sua particularidade para incorporar os outros elementos e universalizar o sentido), cujo *significante* é tendencialmente vazio. A noção de discurso, portanto, é justamente essa totalidade estruturada a partir da prática articulatória que constitui as identidades e dá um sentido comum entre elas. Sobretudo, a produção de sentidos de um discurso é limitada pelo corte antagônico negativo, isto é, sua constituição está intimamente relacionada a um *antagonismo* que impossibilita a constituição total de sua identidade. Ao mesmo tempo em que o inimigo antagônico limita a plenitude da identidade, ele também é a possibilidade de sua existência.

Dessa forma – mas sem deixar de considerar os outros elementos e noções essenciais ao discurso –, para os fins específicos deste trabalho, procurou-se a centralização, especialmente, nas noções de *hegemonia* e *significante vazio*, em vias de considerar, hipoteticamente, a *educação ambiental* enquanto ponto nodal privilegiado nos referidos documentos. Nesse sentido, de acordo com Laclau e Mouffe (2015), a hegemonia é entendida

1 Tradução do autor.



como uma operação política da construção do social – com uma função de preenchimento – através da qual uma particularidade, em um momento de articulação, passa a representar outras particularidades, enquanto uma universalidade – universalidade essa que não é essencialista, mas uma relação contingente e precária. Nos próprios termos dos autores:

O campo geral de emergência da hegemonia é o das práticas articulatórias, isto é, um campo onde os “elementos” não se cristalizaram em “momentos”. Num sistema fechado de identidades relacionais, no qual o significado de cada momento é absolutamente fixo, não há qualquer lugar para uma prática hegemônica. Um sistema de diferenças plenamente bem sucedido, que excluísse todo significante flutuante, não possibilitaria qualquer articulação; o princípio da repetição dominaria toda prática no interior deste sistema e não haveria nada a hegemonizar. É porque a hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, que ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 2013).

Outra noção essencial para este trabalho é a de *significante vazio*. Um *significante vazio* é, de acordo com Laclau (2011), um significante sem significado, em termos mais estritos. Todavia, o *significante vazio* trata-se do esvaziamento do significante particular em vias de representar a cadeia articulatória – e, de acordo com o autor, é a própria condição da hegemonia. Nesse sentido:

Esse esvaziamento de um significante particular de seu particular significado diferencial é, como vimos, o que torna possível a emergência de significantes “vazios” como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente (LACLAU, 2011, p. 73).

Dados esses passos mais basilares, no interesse de esboçar algumas noções e elementos para a análise, passa-se, a seguir para o momento analítico do *corpus* de arquivo selecionado.

Educação Ambiental como significante vazio

Neste subitem, pretende-se realizar um breve esboço investigativo especulativo a respeito dos sentidos dados à educação ambiental no documento do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Nesse sentido, primeiramente, é cogente apontar que, a



exemplo de discursos de outros documentos, o ProNEA pontua alguns caracteres (destacados no excerto) da *educação ambiental* em vários pontos do documento, a exemplo:

- *Transversalidade, transdisciplinaridade e complexidade.*
- Descentralização e articulação espacial e institucional, com base na perspectiva territorial.
- Sustentabilidade socioambiental.
- Democracia, mobilização e participação social.
- Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Educação (formal, não formal e informal), Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental.
- Planejamento e atuação integrada entre os diversos atores no território (BRASIL, 2018, p. 23).

Ao analisar o trecho, pode-se perceber as características trans/interdisciplinares e transversais da educação ambiental. Diante disso, muito embora tal movimento quebre com o paradigma disciplinar moderno, pode colocar o tema de uma outra forma: o dissolvimento da educação ambiental a partir de palavras e signos – como “integrada”, “interdisciplinar”, “transversal”, “complexa” *etc.* Dessa forma, o sentido da *educação ambiental* se expande tanto que seu significante, diante disso, parece, em circunstâncias tanto práticas quanto teóricas, esvaziar-se.

De outra forma, a *educação ambiental*, em alguns outros momentos no discurso do documento, como no exemplo a seguir, parece reunir várias demandas sob si:

A educação ambiental deve ser capaz de *integrar os múltiplos aspectos e dimensões* da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os *âmbitos naturais, culturais, espirituais, históricos, sociais, econômicos e políticos*. Mais do que uma abordagem sistêmica, a Educação Ambiental exige a perspectiva da *complexidade*, que implica em que no mundo interagem *diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...)* e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas.

Nesse sentido, poder-se-ia compreender a *educação ambiental* com essa função de preenchimento, essa particularidade que, articulada, passa a representar outras



particularidades no referido discurso, de modo que se torne universalizante e, dado como um ponto nodal privilegiado que representa a cadeia articulatória, um significante vazio. Especulativamente, constata-se, dessa forma, que a Educação Ambiental ocupa um lugar vazio que, de tão disperso, carece de especificidade em si.

Considerações de um pequeno esboço

Diante do exposto neste esboço investigativo, deve-se, primeiramente, reiterar tratar-se, o mesmo, de um pequeno exercício analítico especulativo, em vias de intentar operar com os elementos e noções da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Em segundo lugar, por tratar-se de apenas um documento, é certo que não se quer – e tampouco se pode – generalizar as observações aqui constatadas. Trata-se apenas de uma constatação pontual que, pensa-se, pode contribuir minimamente para as reflexões.

Relativamente à análise do documento do Programa Nacional de Educação Ambiental em si, constatando-se provisoriamente a *educação ambiental* como um significante vazio nesse discurso, considera-se, portanto, que seu uso permite articulações e rearticulações – sempre contingentes e precárias – de diferentes demandas em cadeias de equivalência em torno do significante.

Referências

BRASIL. **Educação Ambiental – por um Brasil sustentável**: ProNEA, marcos legais e normativos. 5ª ed. Brasília: MMA, 2018.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. IN: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7ª ed. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. (pp. 244-270)

JACOBI, Pedro Roberto. Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 2, nº 2, pp. 49-65, 2007.



_____. Educar para a sustentabilidade: complexidade, reflexibilidade, desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31(2), pp. 1-31, mai./ago., 2005.

LEFF, Enrique. Construindo a História Ambiental da América Latina. **Esboços: histórias em contextos globais**, Florianópolis, v. 12, nº 13, pp. 11-29, 2005.

_____. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11ª edição. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. **La razón populista**. 1ª ed. Tradução do inglês para o espanhol de Soledad Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. **Los fundamentos retóricos de la sociedad**. 1ª ed. Tradução do inglês para o espanhol de Soledad Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

_____; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. 1ª ed. Tradução de Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

_____; LIMA, Gustavo F. da C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. Anais do Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto, 2011.

LUZZI, Daniel. Educação Ambiental: pedagogia, política e sociedade. IN: PHILIPPI JR., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi (ed.). **Educação ambiental e sustentabilidade** – 2ª ed. rev. e atual. Barueri: Manole, 2014.

MEDINA, Naná Mininni. **Breve histórico da educação ambiental**. Disponível em: <<https://www.abides.org.br/Artigos/View.aspx?artigoID=126&area=>>



PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 24, nº 48, pp. 81-101, 2010.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 2, pp. 317-322, mai./ago., 2005.

_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. IN: SATO, Michèle Tomoko; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (orgs.).

: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. (pp. 17-45)

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. 2ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.