

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ANÁLISE DE DISCURSO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Andrea Quirino de LUCA¹

Suzy Maria LAGAZZI²

Marcos SORRENTINO³

RESUMO: Este artigo apresenta, a partir de meu projeto de tese, uma proposta de análise do funcionamento discursivo do COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas). Essa proposta buscará compreender os sentidos de coletividade que sustentam o percurso de formação de Educadores Ambientais, tendo como fundamentação o ProFEA (Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade) e o dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso Materialista.

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

Abstract

This article presents, starting from a thesis project, a proposal to search through a discursive analysis of COEDUCA (Collective Environmental Educator of Campinas), which seek to understand of the sense of community that underlies the formation of Environmental Educators. This training is based on the ProFEA (Training Program of Environmental Educators: Brazil Educated and Environmentally Educating for Sustainability). This research is supported by theoretical and methodological Materialist Discourse Analysis.

Keywords: Environmental Education; Educators Collective; Discourse Analysis.

1. Introdução

O artigo apresentado é uma proposta de pesquisar um Coletivo Educador Ambiental, instrumento de Política Pública de Educação Ambiental (EA), mais especificamente o COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas), utilizando-se do referencial teórico da Análise de Discurso (AD) de perspectiva materialista.

Para tanto, contextualizamos as questões referentes à área de saber da EA e da política Pública, assim como as questões referentes ao COEDUCA, e apresentamos o dispositivo teórico da AD.

Tal análise pretende buscar a historicidade dos documentos referência para o COEDUCA como lugares de significação, de confronto de sentidos, de estabelecimento de identidades e argumentação, a fim de compreender o(s) imaginário(s) social(is) configurado(s) na Educação Ambiental proposta pelos documentos oficiais.

¹ Bióloga, Mestre em Recursos Florestais, Doutoranda em Ciência Ambiental pelo PROCAM/USP. Pesquisadora do Laboratório OCA de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP.

² Profa. Dra. do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

³ Prof. Dr. do Depto de Ciências Florestais da ESALQ/USP. Pesquisador colaborador do CDS/UnB, Coordenador do Laboratório de Educação e Política Ambiental do Departamento de Ciências Florestais da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”/USP.

Entender o modo de constituição dos sentidos pelos participantes do COEDUCA, no que tange a interpretação e autoria em relação à experiência da formação de educadores ambientais e suas condições de produção, pode estimular um debate propício a modelos de educação que contestam, a princípio, os movimentos de individuação tão fortemente condicionados pela formação histórica atual, o capitalismo.

2. Políticas Públicas em Educação Ambiental⁴

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 Sociopoética (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 artigo, 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. É importante ressaltar que a SEMA possuía características político-pedagógicas diferenciadas das disponíveis na política pública hoje vigente no país (SORRENTINO et al., 2007, SORRENTINO et al., 2005).

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).

⁴ Neste artigo, cujo referencial teórico-metodológico é a Análise de Discurso, 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.

Configurando-se como uma EA que se coloca como apolítica e que não considera as questões socioambientais como complexas, vinculadas profundamente com o sistema econômico-político, em 1981 o Brasil tem seu marco legislativo para a Educação Ambiental focando na idéia 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).

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 (MEDINA, Op. Cit.).

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global é um documento referência para a EA e foi produzido na Rio-92 pelo fórum de ONGs. 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 se consolida. Ainda em 2003, o Programa Nacional de Educação Ambiental veio a ser reformulado, e em 2004, passou por uma consulta pública (SORRENTINO *et al.*, Op. Cit.).

A PNEA foi regulamentada em 2002 pelo decreto 4.281/02, definindo o Órgão Gestor de EA - representada 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) -, assim como suas competências, para o cumprimento da PNEA, entre outras providências (BRASIL, 2002). A partir deste documento é que a EA passa a ser constituída como um componente essencial e permanente da educação nacional, consolidando um processo de inclusão 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.*, Op. Cit.).

O ProNEA, elaborado em consonância à PNEA e inspirado pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, é um documento sujeito a constante revisão pública, e em 2005 foi publicada sua 3a. versão, sendo 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, 2005b; BRASIL 2006a).

O ProFEA traz como instrumentos da Política Pública do Órgão Gestor de EA para articular e fortalecer ações de EA populares não-formais e formais, respectivamente, os Coletivos Educadores e as Com-Vidas MEC - Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (BRASIL, 2005b).

O Órgão Gestor da EA (BRASIL, 2006b) tem as seguintes atribuições e competências: implementar programas e projetos cunhados à partir do ProNEA e coordenar a PNEA a ser executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, pelas instituições educacionais públicas e privadas, pelos órgãos públicos, ONGs e demais segmentos da sociedade, procurando estruturar um Sistema Nacional de EA integrado e descentralizado.

Este documento apresenta suas ações, objetivos e metodologias a fim de propiciar organicidade entre as iniciativas, que são: Programa Enraizamento da EA no Brasil, Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais, Programa de Formação Continuada de Professores e Alunos, Programa de Formação de Líderes Sindicais como Educadores Ambientais, Programa Vamos Cuidar do São Francisco, Programa Municípios Educadores Sustentáveis, Programa de Educomunicação Socioambiental, Programa Vamos Cuidar do Brasil- Bioma Cerrado, Programa Juventude e Meio Ambiente, Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, Programa Nacional de EA Portuária, Projeto Sala Verde, Projeto de EA e Mobilização Social para o Saneamento- piloto Piauí Alagoas e Paraíba, Sistema Brasileiro de Informação sobre EA, Projeto O que pensam as escolas que fazem EA, Projeto Mapeamento da EA no ensino superior.

O Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global traz a noção de que EA é um ato político, nunca neutro, mas ideológico (BRASIL, 2005a). Traz, ainda, as questões socioambientais como efeitos do modelo econômico vigente, procurando dar visibilidade a interrelação com os processos sociohistóricos.

Considerando que a EA trazida pelo Tratado de EA passa por 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, esta proposta de metodologia de pesquisa

busca fundamentar reflexões sobre a área de saber da EA numa perspectiva discursiva e materialista, tendo como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso de linha francesa fundada por Michel Pêcheux na década de 1960, na França, e introduzida no Brasil pelos trabalhos de Eni Orlandi.

3. Uma proposta de pesquisa: Análise de Discurso ‘da’ e ‘sobre’ a EA de um Coletivo Educador Ambiental, em Campinas, SP⁵

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 região⁶. Através da articulação de um funcionário do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), intitulado de ‘enraizador’, 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, 2006a): Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade.

Coletivo Educador, tal como definido, é a união de instituições, movimentos sociais, grupos e pessoas que já realizam atividades de Educação Ambiental (EA) e que, juntos, passam a desenvolver e implementar um projeto politicopedagógico de forma a percolar a totalidade de pessoas de um determinado território, promovendo reflexões socioambientais em suas múltiplas dimensões, formando educadoras(es) ambientais populares capazes de intervir em sua própria realidade, constituindo-se como “comunidades interpretativas e de aprendizagem”, como um grupo de “pesquisa-ação-participante”, forjando-se como uma “comunidade de destino” (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2004; FERRARO JÚNIOR & SORRENTINO, 2005; SORRENTINO *et al.*, 2007).

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 educadoras(es) ambientais que já estavam se reunindo e buscavam 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 educadoras(es) ambientais para moradoras(es) de Campinas.

⁵ Refere-se ao projeto de tese de Andréa Quirino de Luca, que está sendo realizado no PROCAM/USP.

⁶ Participo do COEDUCA desde janeiro de 2005.

Nesse sentido, o COEDUCA iniciou um processo formativo de 150 educandos em março de 2007, que durante 24 meses foi apoiado pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) através do edital 05/2005 (BRASIL, 2005c).

Mesmo após o término dessa fase de formação financiada pelo FNMA, e 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, como já afirmado, a partir do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha materialista, pretende realizar uma análise do funcionamento discursivo de documentos oficiais de EA propostos pelo Órgão Gestor da Política Nacional de EA (DEA/MMA e MEC) - ProFEA e Coletivos Educadores -, assim como realizar uma análise do discurso de integrantes do COEDUCA, a fim de compreender melhor o imaginário configurado nessa EA, 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 pretende compreender os processos de significação de sentidos de coletividade neste objeto de pesquisa, assim como conhecer o seu funcionamento, o que está sendo reafirmado e o 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 pretende entender o modo de constituição dos sentidos pelos participantes do COEDUCA no que tange a interpretação e autoria de sentidos de coletividade. Essa análise discursiva, baseada no referencial teórico de descentramento do sujeito, parte 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: todos os participantes são educadores e educandos concomitantemente, e se inserem em uma matriz hierárquica horizontal, que são os PAPs (“Pessoas que Aprendem Participando”; “pesquisa-ação-participante”); não há grade curricular, nem nenhuma atividade com formato de disciplina, mas há “itens de cardápio” propostos pelos PAPs (conceito de “cardápio de aprendizagem”); a formação de PAP3 se materializa com a vivência de itens de cardápio por ele elegidos, e 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); estes coletivos menores são acompanhados por um grupo de PAP2 que se desdobra numa função específica intitulada articulação (articuladores).

A delimitação do *corpus* nesta pesquisa será feita a partir do material arquivado no acervo COEDUCA: relatórios internos das fases de formação (COEDUCA, 2006), avaliações realizadas por PAP2 e PAP3 durante todo o processo de formação, mapeamentos e diagnósticos dos territórios de ação socioeducativa, atas de reuniões e de oficinas de aprofundamento conceitual, reuniões gravadas e filmadas, dentre outros documentos. Também poderão ser feitas entrevistas semiestruturadas, caso seja avaliada essa necessidade.

Os seguintes documentos oficiais de Educação Ambiental são parte do universo discursivo a ser considerado: Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999; BRASIL, 2002), Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA (BRASIL 2006a), Projeto Político Pedagógico da Formação de Educadores Ambientais (BRASIL, 2004), Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005a), Programa Municípios Educadores Sustentáveis (2005d), Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (BRASIL, 2006c) e Portifólio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2006b).

Para a análise relacionada à proposta metodológica de “comunidades interpretativas e de aprendizagem”, na sua relação com sentidos de coletividade, serão consideradas parte da obra de Boaventura de Souza Santos (1989; 1995; 2002a; 2002b, 2002c; 2003; 2005), parte da obra de Paulo Freire (2009; 2000; 1987), e os artigos dos seguintes autores: Avanzi & Malagodi (2005), Malagodi (2007), Costa-Pinto *et al.* (2008), Luca & Tonso (2008), Luca *et al.* (2008), Luca *et al.* (2009) e Luca *et al.* (2010), relacionados com o processo formativo do COEDUCA.

Para a compreensão da formação discursiva que circula neste campo discursivo, conceitos que serão explicados na apresentação do quadro teórico metodológico, a seguir, o COEDUCA, no que diz respeito ao processo de inscrição dos sujeitos no espaço de autoria (sentidos que passam a historicizar o sujeito), esta pesquisa se perguntará:

- quais os pré-construídos do discurso do COEDUCA?
- o que foi posto e o que foi silenciado em relação a esse discurso?
- que leituras o processo de formação possibilita? e silencia?
- houve um deslocamento de sentidos em direção a sentidos de coletividade?

4. Apresentando os pressupostos da Análise de Discurso da Linha Francesa

A AD é fundada por Michel Pêcheux na década de 60, na França, influenciada 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 (2008:21) 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).

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).

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).

Há dois princípios básicos do materialismo dialético: (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, 1999).

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, 1999).

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. 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).

Segundo Pêcheux (2008), 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. Forma material da língua, material como condições de produção: o discurso é a língua na história, significante na história (Lagazzi, 2010). As idéias são atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais. Os sujeitos e os sentidos se repetem e se deslocam (Orlandi, 1999).

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).

A língua se constitui polissemicamente, demonstrando 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. 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).

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, 2008:22).

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, ou memória discursiva. A memória discursiva refere-se ao conjunto de tudo o que já foi dito, onde se inscrevem os sentidos pré-construídos, e, sendo a constituição dos sentidos, é o que permite ao indivíduo constituir-se em uma posição-sujeito, se inscrever em uma formação discursiva. E funcionamento discursivo é um recorte que se realiza em uma memória do dizer, na própria relação da prática do dizer.

Segundo Orlandi (2006), os princípios do dispositivo teórico da AD, aqui brevemente dispostos, 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. 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.

5. Procedimentos da análise discursiva

Segundo Orlandi (1999), os procedimentos da AD começam, numa primeira etapa, com o contato do analista com o texto, num primeiro movimento analítico de natureza lingüístico-enunciativa, 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.

Seguindo ainda os procedimentos apontados por essa autora, nessa fase do trabalho o analista utiliza a “paráfrase e a metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos” (Ibid. p.77). O analista vai proceder a recortes no dizer, considerando a posição de onde os sentidos se produzem, chegando a estabelecer as formações discursivas que configuram o funcionamento do discurso.

Na segunda etapa, a análise relaciona as formações discursivas com as formações ideológicas que regem as relações distintas que se delinearam ao longo do processo no jogo de sentidos observados pela análise. 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. p.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 aqui, 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 deslize (LAGAZZI, 2006). Esse deslize 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).

O processo de assunção de autoria, tomado numa relação cotidiana de apropriação imaginária do dizer, esteja esse dizer materializado numa textualidade verbal ou em outras textualidades significantes, está sempre sob a determinação dos efeitos de desfecho, unidade, coesão, coerência e responsabilidade (LAGAZZI, Op. Cit.). Assim, esse dizer inscreve-se na memória discursiva como repetição histórica, com o apagamento para o sujeito da opacidade da língua e a sua crença de que é a origem do que é dito (Ibid.).

Entendendo que todo discurso é uma parte de um processo discursivo mais amplo, consideramos 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, 1999).

Segundo Orlandi (2006), os princípios do dispositivo teórico da AD, aqui brevemente dispostos, 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. 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.

6. Considerações

Este artigo procurou apresentar a estrutura da pesquisa que será desenvolvida, suas bases teóricas e pressupostos. Acreditamos que, através dessa análise discursiva, poderemos contribuir com a Política Pública da EA, seus diagnósticos, revisões e avaliações, pois pretendemos apresentar resultados/interpretações sobre o discurso do COEDUCA quanto a funcionamentos de estabilização/desestabilização de sentidos de coletividade, e, no discurso da Educação Ambiental trazido pelo ProFEA e Coletivos Educadores, dar visibilidade aos pré-construídos que sustentam essa perspectiva educacional.

Considerando, assim, o processo de formação do COEDUCA como proposta que, por um lado trabalha as condições de inscrição social dos sujeitos no movimento da história, buscando possibilidades de transformação das relações entre as pessoas no que diz respeito à assunção da autoria e a sentidos de coletividade, esta análise buscará dar visibilidade às condições de produção e

ao funcionamento do discurso que sustenta a proposta do COEDUCA, assim como do discurso dos integrantes do COEDUCA, deslocando do sujeito o ônus pela mudança social.

7. Bibliografia utilizada

ALTHUSSER, L. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. Trad. Elisabete A. Pereira dos Santos. 2ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. **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.

AVANZI, Maria Rita & MALAGODI, Marco Antônio Sampaio. Comunidades interpretativas. *In*: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005.

BRASIL. 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. 2006a.

_____. **Portfólio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Série Documentos Técnicos, número 7, Brasília, DF, 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.

_____. **Coletivos Jovens de Meio Ambiente** - manual orientador. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Ambiental. 2005b.

_____. Edital FNMA nº 05/2005. **Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis**. Brasília, DF, 2005c.

_____. **MES – Programa Municípios Educadores Sustentáveis**. Ministério do Meio Ambiente, Programa Nacional de Educação Ambiental. 2ed. Brasília: MMA, DF, 2005d.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Formação de Educadores Ambientais**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental. 2004.

- _____. *Decreto Nº 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.
- COLETIVO EDUCADOR DE CAMPINAS (COEDUCA). Projeto enviado para o FNMA (edital nº 05/2005) e aprovado em 2006.
- COSTA-PINTO, Alessandra B., LUCA, Andréa Q., CASTELLANO Maria. Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA): uma análise preliminar de sua dinâmica interna de participação. **Anais do IV Encontro Nacional da ANPPAS**, Brasília, 2008.
- 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.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 32ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. 14ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 26ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: Layrargues, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LAGAZZI, Suzy. The social in scene in significant materiality. **Acta Scientiarum** – language and culture, v32, n2, 153-161p. 2010.
- LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P. & LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.
- LOUREIRO, Carlos, F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

- LUCA, Andréa Quirino, BRIANEZI, Thaís, SORRENTINO, Marcos. O Conceito de ‘Comunidade’ na Educação Ambiental. **Anais do V Encontro Nacional da ANPPAS**, Florianópolis, 2010.
- LUCA, Andréa Quirino, COSTA-PINTO, Alessandra B., CARDOSO, Mario M. Ruiz. Uma análise preliminar da trajetória de formação dos educadores-articuladores do Coletivo Educador Ambiental de Campinas, SP. **Anais do V EPEA**, São Carlos, 2009.
- LUCA, Andréa Quirino & TONSO, Sandro. O COEDUCA na Construção da Transição Paradigmática- uma Reflexão sobre Emancipação Social e Política Pública. **Anais do IV Encontro Nacional da ANPPAS**, Brasília, 2008.
- LUCA, Andréa Quirino, COSTA-PINTO, Alessandra B., CARDOSO, Mario M. Ruiz. A articulação de projetos como estratégia de fortalecimento do processo de formação de educadores ambientais do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA)- uma análise preliminar. **Anais da 60ª. Reunião da SBPC**, Campinas, 2008.
- MALAGODI, Marco Antônio Sampaio. Conflitos: conflitos, discórdias, polêmicas, desentendimentos... Estorvando a ordem conformista e desbloqueando a aprendizagem social. *In*: Ferraro Júnior, L.A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores- volume dois**. Brasília: MMA, 2007.
- 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.
- ORLANDI, Eni, P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3ed. Campinas: Pontes, 2008.
- _____. **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.
- _____. **Análise de discurso** - princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- 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.
- SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Produzir para Viver** – os caminhos da produção não-capitalista. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- _____. (org.). **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- _____. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, Lisboa, n.63, 2002b.
- _____. **Um discurso sobre as ciências**. 13ed. Porto: Afrontamento, 2002c.
- _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- 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.
- 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.