

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE (CAA)  
NÚCLEO DE GESTÃO (NG)  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MIQUÉIAS MACIEL DE MELO

**MITOS NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL:  
Abordagem a Professores de Instituições de Ensino Superior  
do Município de Caruaru (PE)**

CARUARU

2014

MIQUÉIAS MACIEL DE MELO

**MITOS NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL:  
Abordagem a Professores de Instituições de Ensino Superior  
do Município de Caruaru (PE)**

Trabalho apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Administração, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), como requisito parcial para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador: Prof. D.Sc. Sandro Valença  
Co-orientadora: Profa. M.Sc. Daniella Ramos

CARUARU

2014

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4-1223

M528m      Melo, Miquéias Maciel de.  
                Mitos no discurso da educação ambiental: abordagem a professores de instituições de ensino superior do município de Caruaru (PE). / Miquéias Maciel de Melo. – Caruaru, 2014.  
                78f. il. ; 30 cm.

                Orientador: Pro<sup>o</sup> D. Sc. Sandro Valença.  
                Coorientadora: Prof<sup>a</sup> M. SC. Daniella Ramos.  
                Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Administração, 2014.  
                Inclui referências.

                1. Educação ambiental – Caruaru (PE). 2. Discurso – Análise. 3. Mitologia. 4. Barthes, Roland – 1915-1980. I. Valença, Sandro. (Orientador). II. Ramos, Daniella (Coorientadora). III. Título.

MIQUÉIAS MACIEL DE MELO

**MITOS NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL:  
Abordagem a Professores de Instituições de Ensino Superior  
do Município de Caruaru (PE)**

Este trabalho foi julgado adequado e aprovado para a obtenção do título de graduação em Administração, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

Caruaru, 14 de março de 2014

---

Prof. D.Sc. Cláudio José Montenegro de Albuquerque  
Coordenador do Curso de Administração

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. D.Sc. Sandro Valença  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) — Centro Acadêmico do Agreste (CAA)  
**Orientador**

---

Profa. M.Sc. Daniella Ramos  
**Co-orientadora**

---

Prof. M.Sc. José Artur Muniz  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) — Centro Acadêmico do Agreste (CAA)  
**Examinador**

---

Profa. M.Sc. Myrna Suely Silva Lorêto  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) — Centro Acadêmico do Agreste (CAA)  
**Examinadora**

*Dedico este trabalho a  
Nilson e Rute, meus pais*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Senhor Deus, criador e sustentador de todo o universo, pelo dom da vida. Porque d'Ele e por Ele e para Ele são todas as coisas. Glória, pois, a Ele eternamente, amém.

Aos meus pais Nilson e Rute, minha coroa de honra, pois se não fosse por eles, não teria chegado aonde cheguei, muito menos alcançado o que alcancei.

Aos meus professores-orientadores:

Sandro Valença, por me fazer dar passos que eu sequer ousava imaginar e por me conduzir num caminho que não se trilha só, o do pensamento crítico.

Daniella Ramos, por seus inspirados questionamentos que iluminaram e aguçaram minha percepção do fim que o trabalho deveria ter.

À minha amada noiva Noemi Frias, por estar sempre ao meu lado, além de sempre me fazer acreditar que chegaria ao fim da jornada.

À minha querida irmã Raiza, por se dispor a me ajudar antes mesmo que eu pensasse em pedir.

Ao meu cunhado Natã e à minha prima Marcella, por me ajudarem com as transcrições das entrevistas.

Ao meu amigo Ricardo Falcão, por sua imensa cooperação e boa vontade.

Aos meus amados irmãos em Cristo, da Igreja de Deus no Brasil, por chorarem e se alegrarem comigo.

Aos meus colegas, do CAA da UFPE, pela caminhada nesses quase cinco anos.

Aos meus companheiros de trabalho, da DCL Distribuidora Cardeal, por torcerem por mim e por sempre me incentivarem a ser um profissional cada vez melhor.

Aos professores entrevistados, pela boa vontade em contribuir com o trabalho.

À Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por ser um lugar onde se faz ciência.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire (1921 – 1997)

## RESUMO

A educação ambiental moderna, em sua complexidade, tem gerado vários entendimentos quanto à sua própria essência. Há uma necessidade de unificar o discurso, mas para isto, se faz necessária uma análise da circunstância atual. Assim, surge o problema — quais são os mitos existentes na fala de professores acerca de educação ambiental? — e o objetivo geral — definir os mitos existentes na fala de professores acerca de educação ambiental. Para alcançar o objetivo, este foi decomposto em quatro objetivos específicos — (1) identificar o tema da educação ambiental moderna; (2) identificar o entendimento de professores acerca do tema; (3) ler os mitos na fala de professores; e (4) decifrar os mitos. Foi delimitado como campo de estudo o município de Caruaru (PE) e duas Instituições de Ensino Superior do referido município — a Faculdade ASCES e a Faculdade Vale do Ipojuca. Foi construída uma fundamentação teórica da educação ambiental e do mito. A mitologia, de Barthes, foi adotada como método de estudo. Os sujeitos do estudo foram professores que lecionam disciplinas que abordam a temática ambiental. O trabalho elegeu a entrevista e a análise documental como instrumentos de abordagem. O resultado foi a elaboração de uma matriz conceitual da educação ambiental (objetivo específico 1) e a captação dos entendimentos dos professores sobre a temática (objetivo específico 2). Com base no conjunto de conhecimento ora obtido, foi feita a leitura dos mitos (objetivo específico 3) — em que se identificaram o mito do meio ambiente, o mito dos problemas ambientais e o mito da consciência ambiental — e, por fim, a decifração dos mitos (objetivo específico 4) — em que se mostrou o significante, o significado e o signo de cada um dos mitos lidos. O trabalho contribuiu para a temática da educação ambiental, para a administração enquanto ciência social e para a prática da atividade docente.

Palavras-chave: Educação ambiental. Discurso. Mitologia. Barthes.

## **ABSTRACT**

The modern environmental education, in its complexity, has generated various understandings as to its own essence. There is a need to unify the speech, but for this, is necessary an analysis of the current condition. Thus, the problem arose — what are the prevailing myths in the speech of teachers about environmental education? — and the general objective — define the existing myths in the speech of teachers about environmental education. To achieve the objective, this was broken down into four specific objectives — (1) identify the theme of modern environmental education; (2) identify the teachers' understanding of the topic; (3) Read the myths in the speech of teachers; and (4) decipher the myths. Was delimited as area of study the municipality of Caruaru (PE) and two Higher Education Institutions of said municipality — the Faculty ASCES and the Faculty Valley of Ipojuca. It was built a theoretical grounding of environmental education and myth. The mythology, of Barthes, was adopted as a method of study. The study subjects were teachers that teach subjects that address the environmental theme. The work elected the interview and document analysis to the approach instruments. The result was the development of a conceptual framework of environmental education (specific objective 1) and the capture of understandings of teachers on the theme (specific objective 2). Based on the set of knowledge now obtained, was taken reading of myths (specific objective 3) — in which it identified the myth of the environment, the myth of environmental problems and the myth of environmental awareness — and, lastly, the decryption of myths (specific objective 4) — wherein it was shown the signifier, the signified and the sign each of myths that have been read. The work contributed to the theme of environmental education, for the administration as a social science and for the practice of teaching activity.

**Keywords:** Environmental education. Speech. Mythology. Barthes.

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

ASCES	Associação Caruaruense de Ensino Superior
CMMAD	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
DS	Desenvolvimento sustentável
EA	Educação ambiental
FAVIP	Faculdade Vale do Ipojuca
IES	Instituição de Ensino Superior
ME	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sistema mitológico.....	39
Figura 2	Sistema mitológico renomado.....	40

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os elementos da linguagem, da música e do mito, segundo Lévi-Strauss.....	32
Quadro 2	Matriz conceitual da EA.....	48
Quadro 3	Fala do sujeito 1.....	49
Quadro 4	Fala do sujeito 2.....	50
Quadro 5	Fala do sujeito 3.....	51
Quadro 6	Fala do sujeito 4.....	52
Quadro 7	Fala do sujeito 5.....	53
Quadro 8	Fala do sujeito 6.....	54
Quadro 9	Fala do sujeito 7.....	55
Quadro 10	Fala do sujeito 8.....	57
Quadro 11	Ordenação hierárquica dos entendimentos dos professores.....	58

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	14
1.2	PROBLEMÁTICA.....	18
1.2.1	<b>O Entendimento acerca de Educação Ambiental (EA).....</b>	<b>18</b>
1.2.2	<b>As Instituições de Ensino Superior (IES).....</b>	<b>20</b>
1.2.3	<b>Problema.....</b>	<b>22</b>
1.3	OBJETIVOS.....	22
1.3.1	<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>22</b>
1.3.2	<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>22</b>
1.4	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO.....	23
1.4.1	<b>O Município de Caruaru.....</b>	<b>23</b>
1.4.2	<b>Instituições de Ensino Superior (IES) do Município de Caruaru (PE).....</b>	<b>23</b>
1.5	JUSTIFICATIVA.....	24
1.6	DISPOSIÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	25
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>26</b>
2.1	EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	26
2.1.1	<b>O Conceito de Educação Ambiental (EA).....</b>	<b>27</b>
2.1.2	<b>A Pesquisa em Educação Ambiental (EA).....</b>	<b>29</b>
2.2	MITO.....	30
2.2.1	<b>O que é Mito? .....</b>	<b>30</b>
2.2.2	<b>A Mitologia como Método.....</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>37</b>
3.1	MÉTODO DO ESTUDO.....	38
3.1.1	<b>Mitologia, de Barthes.....</b>	<b>38</b>
3.2	SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE ABORDAGEM.....	42
3.2.1	<b>Sujeitos do Estudo.....</b>	<b>42</b>
3.2.2	<b>Entrevista e Análise Documental.....</b>	<b>42</b>
3.3	PROCEDIMENTOS PARA O ALCANCE DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	44
3.3.1	<b>Identificação do Tema da Educação Ambiental Moderna.....</b>	<b>44</b>
3.3.2	<b>Identificação do Entendimento de Professores acerca de Educação Ambiental.....</b>	<b>44</b>
3.3.3	<b>Leitura dos Mitos na Fala de Professores acerca de Educação Ambiental.....</b>	<b>45</b>
3.3.4	<b>Decifração dos Mitos na Fala de Professores acerca de Educação Ambiental.....</b>	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>47</b>
4.1	TEMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL MODERNA.....	47
4.2	ENTENDIMENTO ACERCA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	49
4.2.1	<b>Entendimento dos Sujeitos.....</b>	<b>49</b>
4.2.1.1	Entendimento do Sujeito 1.....	49
4.2.1.2	Entendimento do Sujeito 2.....	50

4.2.1.3 Entendimento do Sujeito 3.....	51
4.2.1.4 Entendimento do Sujeito 4.....	52
4.2.1.5 Entendimento do Sujeito 5.....	53
4.2.1.6 Entendimento do Sujeito 6.....	54
4.2.1.7 Entendimento do Sujeito 7.....	55
4.2.1.8 Entendimento do Sujeito 8.....	57
4.2.2 <b>Ordenação Hierárquica dos Entendimentos</b> .....	58
4.3 LEITURA DOS MITOS ACERCA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	62
4.3.1 <b>O Mito do Meio Ambiente</b> .....	62
4.3.2 <b>O Mito dos Problemas Ambientais</b> .....	63
4.3.3 <b>O Mito da Consciência Ambiental</b> .....	64
4.4 DECIFRAÇÃO DOS MITOS ACERCA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	64
4.4.1 <b>O Mito do Meio Ambiente</b> .....	64
4.4.2 <b>O Mito dos Problemas Ambientais</b> .....	64
4.4.3 <b>O Mito da Consciência Ambiental</b> .....	65
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	66
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	72
<b>APÊNDICE A</b> .....	76

# 1 INTRODUÇÃO

Contextualizam-se, aqui, os temas que compõem o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a problemática e o problema, o objetivo geral e os específicos, a delimitação da área de estudo, a justificativa e, por fim, a disposição dos capítulos.

Em outras palavras, o “Capítulo 1 — Introdução” é estruturado da seguinte forma:

- Contextualização;
- Problemática e Problema;
- Objetivos — Geral e Específicos;
- Delimitação do Campo de Estudo;
- Justificativa; e
- Disposição dos Capítulos.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A trajetória do movimento ambientalista<sup>1</sup> tomou dimensões notórias em anos recentes. Conhecer tal trajetória é fundamental para bem compreender a educação ambiental (EA) dos moldes de hoje.

A percepção dos processos históricos, bem como o desenvolvimento da EA no interior da sociedade, não apenas ilumina o passado, mas facilita a assimilação do presente e a construção do futuro (LIMA, 2009, p. 147).

Muito antes da problemática ligada à relação entre os ambientes<sup>2</sup> social e natural se manifestar como uma crise global houve diversos alertas na História (PELICIONI, 2004, p. 432). Mas, a EA tem uma história quase oficial, a qual a relaciona às conferências mundiais e aos movimentos sociais no planeta inteiro (REIGOTA, 2009, p. 21).

Admitindo-se que há inúmeras opções para assinalar o nascimento da EA — e a considerando como inserida em um movimento ambientalista maior —, Barbieri (2004, p. 922) a aborda a partir da segunda guerra mundial, com sua evolução inicial dada pelos

---

<sup>1</sup> Tendo-se fatos, personalidades e contextos históricos que contribuíram ao surgimento de novas sensibilidades, em relação à problemática que envolve os ambientes social e natural, e ao planejamento de formas de enfrentamento.

<sup>2</sup> Ao surgir o termo “ambiente” no texto, admitem-se as suas várias dimensões — natural, social, econômico e cultural, salvo quando for especificado.

trabalhos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), instituição vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU). Desde então, a EA assumiu um caráter que relaciona os ambientes social e natural, pautada numa visão holística que aborda ambientes diversos, com destaque às interações entre estes e a sociedade.

Foi no período pós-guerra que importantes tratados de ecologia passaram a abordar, de forma sistemática, temas relativos às consequências das atividades humanas sobre o ambiente natural; além disso, várias pesquisas e trabalhos científicos publicados contribuíram progressivamente aos avanços nos conhecimentos concernentes à temática dos ambientes social e natural (DELÉAGE, 1991 *apud* PELICIONI, 2004, p. 435; JIMENEZ; TERCEIRO, 2009, p. 304).

Uma característica do período em alguns países industrializados, como EUA e França, foi a crescente insatisfação pública com as desigualdades sociais e com a prática do sistema capitalista. Ao longo das décadas de 1950 e 1960, variadas questões sociais e políticas criaram um impetuoso ativismo público, que acabou influenciando — devido à maior conscientização social sobre a gravidade dos problemas gerados pelo consumismo — a formação de um movimento ambientalista mais amplo (PELICIONI, 2004, p. 436; CARNEIRO, 2007, p. 98; CARVALHO; TOMAZELLO; OLIVEIRA, 2009, p. 14; JIMENEZ; TERCEIRO, 2009, p. 304).

No ínterim, com a formação do chamado Clube de Roma — entidade responsável pela produção e publicação, em 1968, da obra “Os limites do crescimento” —, iniciaram discussões mais acirradas sobre o crescimento econômico e sua ligação aos impactos ambientais (PADUA; SÁ, 2002, p. 72; JIMENEZ; TERCEIRO, 2009, p. 305; TRISTÃO, 2005, p. 255).

Para McCormick (1992 *apud* PELICIONI, 2004, p. 437), alguns fatores em especial desempenharam papel decisivo para a formação de um amplo movimento ambientalista na década de 1960:

- A conscientização a respeito dos efeitos da afluência<sup>3</sup> no pós-guerra e das consequências dos testes atômicos;

---

<sup>3</sup> Downs *apud* McCormick (1992 *apud* PELICIONI, 2004, p. 436) usa o vocábulo “afluência” para significar a elevação do padrão de vida no pós-guerra.

- A extensa divulgação de uma série de desastres no ambiente natural e as denúncias de contaminação neste, reveladas por Rachel Carson, no periódico “New Yorker” e no livro “Primavera silenciosa”;
- Os avanços no conhecimento científico sobre a temática ambiental; e
- A publicação de estudos antropológicos<sup>4</sup> afetos aos valores e aos estilos de vida dos povos tradicionais e à influência de outros movimentos sociais.

Nos anos 1970, a crise do ambiente natural não mais passava despercebida. Tratava-se, agora, de um movimento significativo, despontado no cenário mundial. E a evolução dos estudos científicos comprovava cada vez mais a existência de vários problemas na natureza que poderiam comprometer a vida no planeta. A década marcou a construção de uma nova fase no mundo, em que a responsabilidade pela sustentabilidade se propagou entre os diversos atores sociais (PELICIONI, 2004, p. 443; GRÜN, 2007, p. 16-17; PLÁCIDO; RODRIGUES, 2013, p. 2).

No contexto brasileiro, a EA se constituiu como um campo complexo, formado por um conjunto de atores e setores sociais que exerceram influência em seus rumos (LIMA, 2009, p. 149).

Em atendimento a uma das recomendações procedentes da Conferência da Biosfera<sup>5</sup> e à solicitação da delegação sueca presente à 22ª Assembleia Geral da ONU (1969), em favor de uma preleção sobre o ambiente natural, a cidade de Estocolmo, na Suécia, sediou a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em 1972, reunindo representantes de 113 países (PELICIONI, 2004, p. 445; JIMENEZ; TERCEIRO, 2009, p. 305-306).

Apesar da controvérsia ocorrida, o evento gerou saldos muito positivos. Foi a Conferência de Estocolmo que recomendou que se realizasse uma conferência internacional específica para se debater a EA — tida como elemento fundamental para combater a crise no ambiente natural. Com base numa importante resolução firmada na Conferência de 1972 — a

---

<sup>4</sup> Alphantéry (1992 *apud* PELICIONI, 2004, p. 441) exprime que as publicações mostravam o *modus vivend* dos grupos tradicionais e indígenas. O *modus* — produto de uma lógica social consciente — proporcionava a manutenção de uma simbiose com a natureza. As publicações mostravam também que o progresso técnico não advinha da ânsia por acumulação, mas, sim, de um desejo de ter o trabalho facilitado. Com suas necessidades autolimitadas, evitava-se, assim, os malefícios do poder, da divisão e da perda de liberdade decorrentes do controle estatal.

<sup>5</sup> Em setembro de 1968, com o objetivo de avaliar os problemas do ambiente natural global e sugerir ações de correção, foi organizada, pela ONU, a Conferência Intergovernamental de Especialistas sobre as Bases Científicas para Uso e Conservação Racionais dos Recursos da Biosfera (PELICIONI, 2004, p. 442).

de educar os cidadãos para a solução dos problemas ambientais — surgiu o que se convencionou chamar de EA. Agora, com *status* de assunto oficial na agenda das organizações internacionais (REIGOTA, 2009, p. 24-25; GRÜN, 2007, p. 17; PLÁCIDO; RODRIGUES, 2013, p. 2).

Assim, conforme as recomendações de Estocolmo, em outubro de 1975, especialistas do mundo inteiro se reuniram em Belgrado — Iugoslávia —, no Seminário Internacional sobre Educação Ambiental — ou, Workshop de Belgrado —, a fim de discutir e esboçar referenciais teóricos para a EA e planejar a conferência internacional para tratar do assunto (PELICIONI, 2004, p. 446; GRÜN, 2007, p. 17).

Em 1977, foi realizada em Tbilisi — na Geórgia, antiga União Soviética — a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, a qual deu início a um amplo processo conduzido para criar as condições capazes de formar uma nova consciência a respeito do valor da natureza e para reorientar a construção do conhecimento fundamentada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade (JACOBI, 2003, p. 190; BONOTTO, 2008, p. 314-315; CARVALHO Jr., 2004, p. 21).

O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) (1997 *apud* PELICIONI, 2004, p. 446) relata que no encontro foram apresentadas algumas experiências de trabalho e se estruturaram princípios diretores, conteúdos, estratégias de abordagem e recomendações para sua execução, dando ênfase à necessidade da interdisciplinaridade a fim de se resgatar a percepção do todo — fragmentado, muitas vezes, em diversas áreas de conhecimento.

Barbieri (2004, p. 924) exprime que os objetivos e as diretrizes propostas em Belgrado foram ratificados em 1977 e, com base neles, foram expostas 41 recomendações, contemplando todos os grupos sociais.

Através dos eventos internacionais, se corroborou o entendimento de que o ambiente deve ser abordado e entendido na sua totalidade — tanto em seus aspectos naturais quanto nos criados pelo homem. Conclui-se, também, que a EA deve considerar várias estratégias e escalas de atuação em um processo contínuo, participativo e permanente, voltado para todas as faixas etárias e fases do ensino formal e informal, sem perder de vista o objetivo de motivar a adoção de novas práticas individuais e coletivas (PELICIONI, 2004, p. 446-447; SILVA, 2013, p. 3).

O ano de 1987 compôs um marco na evolução do pensamento ambientalista mundial, em virtude da publicação do relatório “Nosso futuro comum”, pela Comissão Mundial sobre

Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), conhecida como Comissão Brundtland — especialmente constituída pela ONU, no ano de 1983, sob a direção da então primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, bastante respeitada por sua atuação em área vinculada ao ambiente natural (PELICIONE, p. 449; GRÜN, 2007, p. 18).

Um ano depois de sua publicação, o relatório “Nosso futuro comum” se constituiu como um ponto de inflexão na política ambiental brasileira ao garantir na Constituição Federal uma moderna legislação, onde se lê (BRASIL, 1988):

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

É no contexto apresentado que a EA é gerada. Um ciclo marcado pelo aumento da degradação da natureza, por desgostos com as consequências do modelo de desenvolvimento adotado, pela mobilização em nível planetário na busca de alternativas ao modelo e por embates entre interesses divergentes, e até opostos.

## 1.2 PROBLEMÁTICA

### 1.2.1 O Entendimento acerca de Educação Ambiental (EA)

A EA se apresenta como umas das temáticas que mais tem gerado controvérsias na época presente. O próprio conceito da EA sofre uma clara desarmonia, e isso incide de maneira decisiva sobre as ações.

Um desafio fundamental da EA se refere ao entendimento sobre o ambiente, o qual se encontra, no momento presente, carregado de preconceitos e ideologias. A primeira diretriz da “Carta de Belgrado” recomenda que os programas de EA devam considerar o ambiente na sua totalidade — o ambiente natural é formado pelo ser humano, abrangendo questões políticas, culturais, econômicas, tecnológicas, estéticas, naturais, etc. (BARBIERI, 2004, p. 934; SILVA, 2013, p. 2).

Nos discursos sobre EA não há uma clara delimitação quanto às diferentes concepções. De um modo geral se fala em EA para preservar a natureza; mas preservar pra quem? Como fazer isso? Porque a natureza não está preservada? Questões estas que parecem

não estarem tão presentes nos discursos. A EA é percebida como um grande consenso e uma proposta comum por segmentos sociais que vivenciam diferentes condições de vida e visões de mundo (GUIMARÃES, 2007, p. 24).

Note-se que o termo ambiental — referindo-se somente aos aspectos naturais — furta com destreza o aspecto social, que inclui, obrigatoriamente, as relações predatórias mantidas entre os próprios homens. Ao concentrar a análise dos objetos naturais, esse discurso, nada ingênuo, promove um reducionismo na capacidade crítica daqueles que com tais problemas se revoltam após compreendê-los mais absolutamente (PITANO; NOAL, 2009, p. 292; LEFF, 2008 *apud* PLÁCIDO; RODRIGUES, 2013, p. 3).

Para Guimarães (2007, p. 21), podem ser delineadas duas grandes linhas de propostas para a educação:

Uma vinculada aos interesses populares de emancipação, de igualdade social e melhor qualidade de vida que se reflete em melhor qualidade ambiental, e outra que assume prioritariamente os interesses do capital, da lógica de mercado, definida por grupos dominantes. E é nesse momento de estruturação de uma nova ordem mundial em um contexto neoliberalizante, que se faz fundamental qualificar a educação ambiental [...], demonstrando se ela aponta para uma proposta popular emancipatória ou se é compatível com um projeto que reforça a exclusão social.

As palavras usuais e vagas, utilizadas com frequência nos discursos da EA, começam a perder o sabor e a soar irremediavelmente falsas e vazias. Sabor e saber têm a mesma raiz etimológica. Então, é necessário resgatar o sabor do saber que está no desejo de mudar a vida (TRISTÃO, 2005, p. 253).

Segundo a tese sustentada por Paulo Freire, os homens têm responsabilidade sobre seus atos, sendo estes, agentes determinantes da própria transformação. A EA — ou, nas palavras de Freire, educação socioambiental — implica a construção de uma consciência crítica acerca do presente vivido. Cabe a ela promover a conscientização para a importância da participação política de cada membro da sociedade, tanto ao uso do espaço público quanto do privado (PITANO; NOAL, 2009, p. 292-293; LIMA, 2009, p. 156; FREIRE, 1993, p. 62 *apud* PADUA; SÁ, 2002, p. 74).

A EA transcende a ecologia preservacionista com sua visão simplificada dos contextos vividos, pretendendo a construção de um novo paradigma, através da ruptura com a racionalidade do mercado. Mais que um ambiente ecologicamente equilibrado, a EA contempla uma qualidade de vida digna para todos, sustentada por uma sociedade justa,

democrática e coerente com a unidade entre homem e natureza a ser recontextualizada nos diferentes tempos e espaços vividos (PITANO; NOAL, 2009, p. 297).

As necessidades atuais apresentadas à EA não poderiam exigir menos que um movimento transformador, ou seja, um processo de educar (SILVEIRA, 2009, p. 372). A EA aparece como elemento-chave para a transformação social e deve estar presente em todos os espaços educativos, interdisciplinar, transversal e holisticamente. Ela surge como um utópico viável na luta contra os problemas da crise ambiental (RINK; MEGID NETO, 2009, p. 236; PLÁCIDO; RODRIGUES, 2013, p. 2).

A EA, mesmo tencionando dizer o contrário, reproduz uma linguagem linear e homogênea como padrão de boa conduta ecológica, de uma arte de fazer para o bem comum, em nome da solidariedade, de uma pregação que se aproxima de uma educação dogmática e tradicional para além de um mero sentido comum. A saída é refletir sobre os rumos que se tem seguido, sobre os perigos da padronização exaustiva dos discursos e tentar encontrar outros caminhos, estratégias mais solidárias em relação ao ambiente e às novas direções que possibilitem uma viagem ao desconhecido (TRISTÃO, 2005, p. 256; PELEGRINI; VLACH, 2011, p. 189).

A linguagem e a significação têm papel fundamental na construção do paradigmático discurso da EA. Tristão (2005, p. 257) questiona: “como mudar um paradigma, se não mudarmos a linguagem”? Fica evidente que identificar e analisar o discurso — sua linguagem, conceitos e significações — é imprescindível ao processo de construção do paradigma da EA.

### **1.2.2 As Instituições de Ensino Superior (IES)**

Uma análise acurada do ensino superior brasileiro permite a proposição de uma tipologia variada de estabelecimentos, com características institucionais e práticas acadêmicas deveras diferenciadas. O termo “universidade brasileira” deve ser utilizado com cautela, pois é empregado tanto para nomear centros de ensino e produção original de conhecimentos quanto para se referir à totalidade de um embaraçado e múltiplo sistema (GOMES, 2010, p. 591-592).

A década de 1970 marcou profundamente o ensino superior. Uma crise de acumulação de capital em cenário internacional foi o principal marco de mudanças ocorridas — mais especificamente na atividade docente. Os indicadores de crescimento econômico começaram

a minguar e forçaram o capital a iniciar a construção de uma solução para recuperar as taxas de lucro — o que incluiu o barateamento da mão de obra e a transferência imensa dos serviços públicos para a esfera da iniciativa privada (BOSI, 2007, p. 1505-1507).

Um impacto prático da política de capital adotada começou a ser observado na década de 1990, quando o número de vagas oferecidas em cursos presenciais oferecidos por IES privadas e públicas aumentou bastante em favor das primeiras (BOSI, 2007, p. 1507; BRITTO, 2008, p. 777-778).

Como resultado, uma instituição passa a se diferenciar de outra em inúmeros aspectos. Quanto à natureza institucional ou administrativa — universidade, centros universitários, faculdades integradas ou estabelecimentos isolados — e à dependência administrativa — públicas ou privadas. Quando privadas, podem se diferenciar quanto à constituição jurídica de sua mantenedora — fundações, associações civis ou sociedades civis de direito privado —, aos fins — lucrativas ou não —, à composição dos membros das instituições — particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais ou filantrópicas —, e à organização acadêmica — podendo ofertar cursos, graduações e pós-graduações, possuindo ou não atividades de extensão e pesquisa (GOMES, 2010, p. 592-593).

Assim, o estabelecimento da matriz do ensino superior nestes termos evidencia uma efetiva mercantilização da educação no Brasil, que se fizera à custa de variadas modificações na rotina da atividade docente (BOSI, 2007, p. 1507). A consequência é o fato da evolução do ensino superior brasileiro ser um campo acadêmico complexo, recheado por uma imensa heterogeneidade de instituições — cada qual dotada de especificidades e características próprias, tanto na rede pública como na privada (GOMES, 2010, p. 592).

Sobre a produção de conhecimento intelectual, algumas instituições são identificadas como responsáveis por grande parte desta elaboração, enquanto que outras se caracterizam por atuar como instituições de formação profissional circunscritas às demandas do mercado (BRITTO, 2008, p. 778).

É importante destacar que, mesmo inseridas em um confuso e profundo cenário, as IES têm grande parcela de contribuição para a expansão, e porque não dizer criação, da ciência. Não menos relevantes, são os professores destas instituições, aqueles incumbidos de conduzir a geração do saber.

### 1.2.3 Problema

Diante do exposto, o problema do TCC é expresso pela seguinte pergunta:

*Quais são os mitos existentes na fala de professores de Instituições de Ensino Superior (IES), do município de Caruaru (PE), acerca de educação ambiental (EA)?*

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo Geral

*Definir os mitos existentes na fala<sup>6</sup> de professores de Instituições de Ensino Superior (IES), do município de Caruaru (PE), acerca de educação ambiental (EA).*

### 1.3.2 Objetivos Específicos

- I. *Identificar, com base na literatura existente, o tema da EA moderna<sup>7</sup>;*
- II. *Identificar o entendimento<sup>8</sup> de professores de IES, do município de Caruaru (PE), acerca de EA;*
- III. *Com base nos resultados dos objetivos específicos I e II, ler os mitos na fala de professores de IES, do município de Caruaru (PE), acerca de EA; e*
- IV. *Decifrar os mitos na fala de professores de IES, do município de Caruaru (PE), acerca de EA.*

---

<sup>6</sup> Para Barthes (2012, p. 199), o mito é uma fala. Ao estudá-lo, então, é vital o seu estabelecimento como um sistema de comunicação — uma mensagem. De qualquer modo, o mito não se define pelo objeto da sua mensagem, mas sim pela maneira como se lhe profere.

<sup>7</sup> A palavra moderna denota vários sentidos. Neste estudo, ao qualificar a educação ambiental (EA), o adjetivo indica o estágio mais avançado, ou melhor, desenvolvido do tema.

<sup>8</sup> O entendimento é aqui definido como: a faculdade de compreender, pensar ou conhecer — no caso, referindo-se à educação ambiental (EA).

## 1.4 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

### 1.4.1 O Município de Caruaru

Caruaru está localizado no agreste central de Pernambuco, na região do Vale do Ipojuca — distante cerca de 130 km da capital do Estado. É o município do interior pernambucano mais populoso, com estimativa de 337.416 habitantes. Sua área de unidade territorial é de 920,611 km<sup>2</sup> (IBGE, 2014).

### 1.4.2 Instituições de Ensino Superior (IES) do Município de Caruaru

O município de Caruaru tem várias IES estabelecidas, que oferecem os mais variados cursos, das mais diversas áreas. Como esta pesquisa se propôs a abordar professores, usou-se o critério de rede de relacionamento dos docentes em questão. A partir do contato com o primeiro sujeito do estudo, todos foram solicitados a indicar algum colega de trabalho que — em sua opinião — pudesse contribuir com o estudo. Assim, chegou ao número de oito sujeitos, ligados a duas IES específicas. A saber:

- Faculdade ASCES; e
- Faculdade Vale do Ipojuca (FAVIP).

Fundada em 11 de maio de 1959, a Faculdade ASCES, mantida pela Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES), oferece ensino, pesquisa e extensão. Reúne 14 cursos de graduação, sendo eles: Direito, Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Biomedicina, Engenharia Ambiental, Serviço Social, Relações Internacionais, Fisioterapia, Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, Engenharia de Produção e Saúde Coletiva.

A Faculdade Vale do Ipojuca (FAVIP) foi fundada em 2001. Em 2012, passou a fazer parte de um modelo educacional de um grupo de ensino estadunidense — DeVry Brasil —, tornando-se, assim, FAVIP/DeVry. Em 2014 recebeu o credenciamento do Ministério da Educação (MEC) para se transformar em centro universitário, passando a ser chamada UNIFAVIP/DeVry.

Atualmente, ela oferece 23 cursos de graduação, sendo 12 em bacharelado — Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Jornalismo, Nutrição, Psicologia, e Publicidade e Propaganda — e 11 em tecnológico — Construção de Edifícios, Design de Interiores, Design de Moda, Gastronomia, Gestão Ambiental, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Hospitalar, Logística, Marketing e Produção de Vestuário.

### 1.5 JUSTIFICATIVA

A questão educacional é destacada como prática fundamental no desenvolvimento sustentável (DS). Uma corrente de pensamento sobre o papel das IES outorga a elas a responsabilidade de contribuir na qualificação de seus egressos — futuros tomadores de decisões —, para que estes incluam, em suas práticas profissionais, a preocupação com as questões ambientais (TAUCHEN; BRANDLI, 2006, p. 504)

Para Mayor (1998 *apud* TAUCHEN; BRANDLI, 2006, p. 504) “a educação é a chave do DS”. Sendo um dos pilares do DS, a EA contribui para a compreensão fundamental da relação e interação da humanidade com todo o ambiente e estimula uma ética ambiental pública a respeito do equilíbrio ecológico e da qualidade de vida, despertando nos indivíduos e nos grupos sociais organizados o desejo de participar da construção de sua cidadania (ZITZKE, 2002 *apud* TAUCHEN; BRANDLI, 2006, p. 504).

As escolas — mais especificamente, as IES — podem ser um instrumento de divulgação da EA (BRANDALISE, 2009, p. 273).

O presente estudo, ao propor identificar os mitos na fala de professores de IES, faz um confronto entre o que de mais avançado se conhece sobre EA e o entendimento dos professores sobre tal.

O TCC é pertinente à medida que elucida os possíveis rumos da EA no contexto das IES, com base na fala daqueles que estão incumbidos de ensinar a EA, tal como está proposta. Fornece assim, um arcabouço útil ao delineamento do, ainda em processo de formação, discurso da EA.

A percepção é a interpretação que uma pessoa faz de uma mensagem e esta pode ser desigual dependendo de quem a recebe, o que leva a crer que o nível de como algo é percebido influencia diretamente nas atitudes e no comportamento (*Op. cit.*, p. 277).

Logo, fundamentado nos conhecimentos gerados por meio do TCC, pode-se abordar de maneira diferente o modo como a EA é ensinada nas IES, enxergando o que precisa mudar, ou ser acrescido, na concepção dos professores, e, assim, provocar impacto direto na sala de aula, pois, o entendimento dos alunos será reflexo do entendimento dos professores.

## 1.6 DISPOSIÇÃO DOS CAPÍTULOS

O capítulo 2 — Fundamentação Teórica — apresenta conceitos e definições sobre:

- Educação ambiental (EA); e
- Mito.

O capítulo 3 — Metodologia — apresenta o método de estudo utilizado, os instrumentos de coleta de evidências adotados, os sujeitos do estudo e os procedimentos empregados para o alcance dos objetivos.

O capítulo 4 — Análise e Discussão dos Resultados — apresenta a análise das evidências, de acordo com os objetivos do estudo.

O capítulo 5 — Considerações Finais — apresenta as mesmas, também de acordo com os objetivos do estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica, aqui, associa literaturas importantes sobre Educação Ambiental e Mito.

### 2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O princípio da EA pode suscitar diferentes opiniões e periodizações. Dias (1994 *apud* BARBIERI, 2004, p. 921) apresenta uma extensa cronologia sobre fatos relacionados ao ambiente e à EA.

Muito do que hoje se sabe e se pratica em termos de EA — conceitos, objetivos, diretrizes, metodologias e afins — foi concebido em diversas conferências internacionais promovidas, em sua maioria, pela ONU (*Op. cit.*, p. 922).

Um marco fundamental para a EA foi a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972. Das recomendações do plano de ação proposto no evento, uma delas — a “Resolução n. 96” — referia-se à implantação da EA de caráter interdisciplinar com o objetivo de preparar o ser humano para viver em harmonia com o ambiente. Para executar essa resolução foi realizado o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental em 1975, onde foi aprovada a “Carta de Belgrado”, um dos primeiros documentos referenciais para a EA (SOUZA; SALVI, 2012, p. 113; BARBIERE, 2004, p. 922-923).

A EA se apresenta como um projeto educacional muito grande, que pretende conscientizar, mobilizar e instrumentalizar as pessoas e grupos para agir em conformidade com um novo modo de conceber a sua relação com o ambiente e a sociedade (BARBIERI, 2004, p. 924; JACOBI, 2003 *apud* PINHEIRO *et al*, 2011, p. 89; REIGOTA, 1998 *apud* PINHEIRO *et al*, 2011, p. 89).

Para Guimarães (2007, p. 29), no esforço por contribuir na edificação do conhecimento no âmbito da EA, podem ser explicitados algumas afirmações:

- A EA não é ensinar ecologia como muitos livros didáticos e outros meios, ditos de EA, o fazem — sem querer desmerecer a importância e a necessidade atual do ensino de ecologia. Também não é apenas descrever os problemas ambientais;

- A forte demanda da temática gerada por problemas ambientais conduz, muitas vezes, a que professores bem-intencionados se arrisquem em práticas com finalidades de EA sem que tenham a oportunidade de aprofundar uma reflexão em conjunto com essas práticas; e
- A ausência de um processo coletivo de concepção de um novo conhecimento faz com que muitos esforços — empreendidos por professores e técnicos — sejam pouco produtivos em face às finalidades de uma EA que se pretenda crítica.

A EA retém em seu poder uma dimensão política que pretende, ao prover o indivíduo de condições intelectuais autônomas, despertar a perspectiva de se reconhecer como sujeito ativo do todo, que é a sociedade civil (PITANO; NOAL, 2009, p. 295).

### **2.1.1 O Conceito de Educação Ambiental (EA)**

Em seu Art. 1º, a Lei n. 9795/1999 — Política Nacional de Educação Ambiental (1999 *apud* MMA, 2014b) diz que:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (*apud* MMA, 2014b) declaram que:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

A Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária (1976 *apud* MMA, 2014b) afirma que a EA é a ação educativa contínua pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens firmam entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. A EA desenvolve valores e atitudes que originem um comportamento dirigido à transformação superadora da situação atual — tanto em seus

aspectos naturais como sociais —, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias a essa transformação.

A Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977 *apud* MMA, 2014b) instituiu a EA como um processo de reconhecimento de valores e classificação de conceitos, com o objetivo de desenvolver as habilidades e modificar as atitudes em relação ao meio. Buscando o entendimento e apreciação das inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e respectivos biofísicos. “A EA também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética, que conduzem para a melhora da qualidade de vida”.

A EA deve proporcionar as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias, para que grupos sociais — em seus diferentes contextos socioambientais do país — intervenham de modo qualificado, tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do ambiente — seja este físico-natural ou construído. Enfim, EA como instrumento de participação e controle social na gestão ambiental pública (QUINTAS, 2008 *apud* MMA, 2014b).

A EA surge como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convivência social e de mercado, que implicam a questão de distribuição entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. A EA deve, portanto, direcionar-se para a cidadania ativa, levando-se em conta seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que — através da ação coletiva e organizada — busca compreender e superar as causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais (SORRENTINO, 2005 *apud* MMA, 2014b).

A EA é o:

Processo em que se busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, garantindo o acesso à informação em linguagem adequada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais. Desenvolve-se num contexto de complexidade, procurando trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social, assumindo a crise ambiental como uma questão ética e política (MOUSINHO, 2003 *apud* MMA, 2014b).

A EA — apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições instaladas na raiz do modo de produção capitalista — deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. Como tal, deve ser aberta ao diálogo e ao embate, com vista à explicitação das contradições entre teoria e prática, contradições estas que estão subjacentes

aos projetos societários que estão permanentemente em disputa (TREIN, 2008 *apud* MMA, 2014b).

A EA deve ter configuração de uma luta política, compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o futuro das sociedades, dos territórios; crendo que — mais do que conhecimento técnico-científico — o saber popular, igualmente, consegue proporcionar trilhas de participação para a sustentabilidade por meio da transição democrática (SATO, 2005 *apud* MMA, 2014b).

Para Layrargues (2002 *apud* MMA, 2014b), a EA é um processo educativo eminentemente político, com vista ao desenvolvimento, nos educandos, de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e de seus respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício de cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme exige a gestão ambiental democrática.

A missão da EA é “[contribuir] para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil” (ME/MMA, 2005, p. 39).

### **2.1.2 A Pesquisa em Educação Ambiental (EA)**

A EA se situa entre os campos ambiental e educativo. É interessante notar que, no contexto brasileiro, a EA parece ser um fenômeno cujo nascimento e desenvolvimento estaria mais ligado aos movimentos ecológicos e à questão ambientalista (KAWASAKI; CARVALHO, 2009, p. 144; HART, 2009, p. 161).

A EA no Brasil herdou o caráter predominantemente conservacionista ou naturalista dos movimentos ambientalista. No cenário sempre esteve presente uma expectativa de que essas práticas pudessem pelo menos diminuir os problemas ambientais, revelando certa ingenuidade no enfrentamento da complexa temática ambiental. (KAWASAKI; CARVALHO, 2009, p. 144-145; SOUZA; SALVI, 2012, p. 115).

É importante pesar que — mesmo tendo características conservacionista e instrumental — estas práticas educativas foram as primeiras de EA, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Mas, sem dúvida, a ênfase na abordagem naturalista — que muitos discursos e práticas mais diretamente ligados aos campos das ciências naturais ainda hoje reforçam —

foi a que marcou mais profundamente as práticas da EA escolar (KAWASAKI; CARVALHO, 2009, p. 145).

Esse histórico viria a refletir de maneira direta na produção da pesquisa na área de EA. Verifica-se a disseminação e a proliferação de trabalhos sobre práticas educativas na forma de relatos de experiências pedagógicas e avaliações de programas e projetos. Há dificuldade em desenvolver pesquisas a partir de práticas educativas — já que esses trabalhos não passam de um simples relato da experiência concreta — que efetivem reflexões mais aprofundadas e a formulação de teorias sobre essa experiência, o que evidencia um distanciamento entre a teoria e a prática (*Op. cit.*, p. 146).

Ainda no cenário brasileiro, se destacam dois fatos importantes que, ao que parece, influenciaram o desenvolvimento da pesquisa na área. O primeiro — a aprovação da “Política Nacional de Educação Ambiental” —, permitiu uma melhor expressão ao componente educativo do crescente movimento ambientalista, que despertou a partir da Conferência Rio 92. O segundo foi a definição da temática ambiental como tema transversal em todos os níveis de ensino, por meio dos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (GONZÁLEZ-GAUDINO; LORENZETTI, 2009, p. 193; PADUA; SÁ, 2002, p. 76; TRISTÃO, 2005, p. 255; RINK; MEGID NETO, 2009, p. 256-257).

Distante de ser uma nova área disciplinar, a EA procura se reputar como uma área de inovação e articulação, com capacidade de fertilizar outros campos de saberes. (PATO, SÁ, CATALÃO, 2009, p. 214-15).

## 2.2 MITO

### 2.2.1 O que é Mito?

O mito é um fenômeno de difícil definição. Portanto, é preciso caminhar com cuidado nessa tarefa. O mito é objeto de estudo de diversas áreas há bastante tempo. Ele já foi — e ainda continua sendo — interpretado pela antropologia, pela psiquiatria, pela história, e por muitos outros ramos da ciência.

Everardo Rocha escreveu o livro “O que é mito” (2006), em que fez várias observações a respeito do que vem a ser mito.

O mito é uma narrativa, um discurso, uma fala. Mas o mito é, na verdade, um fenômeno de difícil definição. Por trás desta palavra pode haver uma gama versificada de

ideias. O mito tem sentido múltiplo. “Serve para significar muitas coisas, representar várias ideias, ser usado em diversos contextos” (ROCHA, 2006, p. 3).

No tempo contemporâneo, o mito contribui para a percepção do espaço e do tempo, da personalidade humana, pois o cerne das pessoas é construído com aspectos mitológicos dinâmicos. “É a realidade humana transformando-se em eventos que vão além da expressão dos sentidos corporais do indivíduo” (VIANA, 2009, p. 664).

Ao ponderar as divergentes teorias a respeito do mito, dois pontos parecem importantes e marcam, de certa forma, os estudos do mito. Os dois estão ligados a determinados movimentos ocorridos na Antropologia Social. O primeiro foi introduzir, de modo definitivo, o trabalho de campo. O segundo foi o aparecimento dos estudos iniciais de Lévi-Strauss (ROCHA, 2006, p. 10).

O trabalho de campo representou o momento em que o antropólogo assumiu a posição de estudar as sociedades diferentes da sua, vivendo com elas o seu dia-a-dia. Foi uma importante conquista na Antropologia Social e que afetou, por tabela, o estudo dos mitos, dando a este, a dimensão fundamental de poder acompanhá-lo em funcionamento, usado e vivido (*Op. cit.*, p. 10-11).

O aparecimento do estruturalismo de Lévi-Strauss é uma questão complexa. Não que ele seja o inventor, mas o seu nome está muito ligado ao estruturalismo — um movimento de reflexão que possui as mais variadas raízes e os mais amplos desdobramentos — por ter sido aplicado por ele em variadas questões, como no próprio mito (*Op. cit.*, p. 11).

A mais fundamental das ideias de Lévi-Strauss é que existe uma relação muito próxima entre a linguagem e o mito. Análogo ao início: o mito é uma narrativa. Ele “assume que o mito provém do discurso se dando a conhecer pela palavra” (*Op. cit.*, p. 34).

Os mitos têm muito a dizer sobre a sociedade de onde advém, e o fazem na mesma proporção em que revelam as operações mais fundamentais da inteligência humana. Eles são o discurso da sociedade sobre si mesma. Na relação entre mito e sociedade, ressalva-se que os mitos jamais pertencem a uma única sociedade, pois o que é mais característico deles é peregrinar por entre elas e, por conseguinte, transformarem-se (SZTUTMAN, 2009, p. 294-295; VIANA, 2009, p. 61).

É oportuno constatar que um e outro — o mito e a linguagem — possuem características comuns e “se acham originalmente em correlação indissolúvel” (CASSIRER, 1992, p. 106 *apud* VIANA, 2009, p. 65). Aos dois, Lévi-Strauss ainda vai adicionar a música, organizando um trio composto de semelhanças e diferenças muito interessantes. A linguagem

pode ser dividida em três níveis, visivelmente bem separados, os quais são encadeados e combinados de forma sistemática ao falar; trata-se dos fonemas, das palavras e das frases. Fonemas — sem significação — combinam-se, formando palavras — com significação —, que se combinam, formando frases (ROCHA, 2006, p. 35).

Quanto à música, logicamente, as notas musicais isoladas nada significam. No entanto, são as unidades elementares da música. Sem haver combinação de notas não se cria música. De forma parecida, as notas são para a música, o que os fonemas são para a linguagem. Contudo, ao combinar notas, acontece algo um pouco diferente, obtém-se frases — na música não há palavras —, ou, como dizem os músicos, frases melódicas. Na música falta um nível, passa-se direto das notas, saltando por cima do nível das palavras, para encontrar com o nível das frases musicais (*Op. cit.*, p. 34-35).

A entrada do mito nesse trio causa um balanceamento diferente. No mito, o nível que falta é o dos fonemas e das notas. Este — o nível do som puro — não se encontra no mito. Existem apenas palavras e frases. Relacionado à linguagem, o mito passa o primeiro nível, possuindo, apenas, o segundo e o terceiro (*Op. cit.*, p. 35).

A comparação de Lévi-Strauss fica bem mais clara ao se observar o Quadro 1.

**Quadro 1: Os elementos da linguagem, da música e do mito, segundo Lévi-Strauss**

	Linguagem	Música	Mito
Fonemas	+	+	–
Palavras	+	–	+
Frases	+	+	+

Fonte: Adaptado de Rocha (2006, p. 35).

A existência destes níveis de divisão interna da linguagem, da música e do mito vai servir de base para que Lévi-Strauss divida o mito em pequenas unidades que o compõe. Quando se analisa mitos, a primeira coisa a se fazer é dividi-los em pequenas unidades, as “mitemas” — elementos muito importantes nas análises estruturalistas (*Op. cit.*, p. 35-36).

Os mitos agem por meio de imagens, que se desfiguram umas nas outras e decolam de sua base linguística. São — nesse sentido — como poemas, mas não de maneira plena, pois à distinção destes, que se fazem valer por sua intraduzibilidade, os mitos têm como propriedade elementar a transformação de sua mensagem, códigos e armações (LÉVI-STRAUSS, 2008 *apud* SZTUTMAN, 2009, p. 297).

Lévi-Strauss diz que não é possível entender um mito se este for apreciado como uma reportagem ou um romance, por exemplo. A leitura de um mito não pode ser do tipo “linha por linha”. Mais ainda, requer um procedimento diferente daquele normalmente adotado com outras literaturas que atravessam os olhos. Um mito deverá ser lido como uma partitura musical (ROCHA, 2006, p. 36).

Um mito não manifesta seu significado básico — fundamental — através da sequência dos acontecimentos tal como são apresentados na estória linear que, comumente, se lê. Lévi-Strauss cuida que o mito está vinculado a grupos de acontecimentos que, às vezes, se encontram distantes uns dos outros. É preciso analisar o mito em dois níveis — tanto no sentido normal de qualquer leitura quanto como um todo. Por isso que se parece com uma partitura musical (*Op. cit.*, p. 36).

As notas, pausas, cifras e outros sinais musicais se encontram dispostos na pauta, mas como estes padrões irão se transformar em música? Logo de início se percebe que a partitura musical — assim como o mito — permite a leitura normal, linha após linha, da esquerda para a direita, numa sequência de princípio, meio e fim. Pode-se chamar essa dimensão de diacrônica. Mas, a partitura, para se tornar música de fato, requer uma leitura sincrônica. Esta é a outra dimensão que mitos e partituras musicais exigem para se darem a conhecer (*Op. cit.*, p. 36-37).

A dimensão sincrônica vai fornecer o significado daquela música na pauta em sua totalidade. Os movimentos na música estarão, portanto, fortemente relacionados uns com os outros. A captação só é possível vendo a música em sua totalidade. A sincronia se constitui no princípio musical nomeado de harmonia. Para Lévi-Strauss, a música e os mitos são compreendidos segundo a percepção desta dupla dimensão (*Op. cit.*, p. 37).

Além das duas ideias — que o mito pode ser dividido em unidades, e pode ser lido diacrônica e sincronicamente — Lévi-Strauss acrescenta mais uma: o mito será sempre referenciado a dois eixos. Ele se explica no eixo horizontal — quando se compara com outros mitos — e no eixo vertical — ao olhar a estruturação e o pensamento da sociedade de onde o mito foi retirado (*Op. cit.*, p. 37-38).

As respostas à pergunta “o que é mito?” são múltiplas, complexas e míticas. A chamada mitologia contemporânea teve Humberto Eco e Roland Barthes como dois de seus grandes intérpretes. Eco analisou James Bond, arquitetura, estórias em quadrinhos, super-homem, televisão, entre outras mensagens da indústria cultural. Barthes, por sua vez, seguindo a mesma linha, analisou, em seu livro “Mitologias”, coisas tão dessemelhantes

quanto o strip-tease ou o rosto de Greta Garbo. Também desenvolveu uma importante teorização do mito (*Op. cit.*, p. 41).

O mito não possui sólidos alicerces de definições. Compara-se com uma construção que não repousa sobre o solo, flutua. Seu poder é a sensação, a emoção e a dádiva. O prazer da interpretação é a sua possibilidade intelectual e interpretação é jogo e não certeza (*Op. cit.*, p. 41).

No momento, o mito sobrevive na sociedade atual porque realiza o que é inestimável para os humanos: buscar a verdade por suas próprias palavras, por seus próprios signos significativos (VIANA, 2009, p. 66).

### 2.2.2 A Mitologia como Método

Silva e Mello (2010) empreenderam uma tentativa de ressignificação da cachaça, tendo em vista que esta possui uma representação cultural permeada por mitos — alguns deles estigmatizantes — inerentes à cultura brasileira, o que faz com que a cachaça sofra preconceitos. O objetivo do estudo consistiu em identificar esses mitos. Para tanto, a pesquisa se valeu da mitologia, de Roland Barthes, e procurou entender o significado da cachaça mediante a análise da formação de seus mitos.

O *corpus* do trabalho foi construído focalizando indivíduos e instituições com significativa relação com a prática social ora investigada, os quais foram categorizados em dois gêneros discursivos: bibliográfico e entrevista (SILVA; MELLO, 2012, p. 5-6).

No proceder da análise do *corpus* foram identificados elementos que tratavam de termos referentes à cachaça, e os seus respectivos significantes que geravam significados a esses elementos. Assim, ao analisar minuciosamente o *corpus*, foi feito um repertório com os elementos e significantes para a representação cultural. Repertório esse que demonstrou um contexto categorizado apto a ser significado. Entretanto, os significados transmitidos pela cachaça são adequados à cultura brasileira (*Op. cit.*, p. 6).

Buscando compreender a representação da cachaça, procedeu-se com uma interpretação da metalinguagem — ou, linguagem mítica —, para desvelar os sentidos ocultos dos signos mitológicos. Optou-se por utilizar a interpretação ideológica, procurando mostrar a existência de várias ideologias permeando a cachaça e, assim, originando seus significantes (*Op. cit.*, p. 7).

Chegou-se à conclusão de que, ao contrário do que se pensava no início do estudo, os mitos também atribuem conotações positivas, embora estes não consigam ressignificar a representação cultural da cachaça e fazer dela uma preferência nacional, em todas as classes sociais. Mesmo porque, um processo de estigmatização, advindo desde a época colonial brasileira, naturalmente não será ressignificado com facilidade (*Op. cit.*, p. 13-14).

Serva (1992) executou uma análise semiológica do processo de internacionalização do campo de administração no Brasil — área de atuação profissional quase totalmente embasada em metodologias formuladas em outros países. Fundamentado na percepção de que o processo de importação de metodologias administrativas no Brasil é mitificador, o estudo discute os fortes indícios de que essas metodologias se tornaram mitos no cenário organizacional brasileiro.

A semiologia é “o mais adequado conjunto de conhecimentos sistematizados com vista a identificar, analisar e decifrar os mitos da sociedade contemporânea” (SERVA, 1992, p. 129).

Utilizando a decifração de mitos contemporâneos proposta por Barthes, a pesquisa resgata o contexto histórico em que se deu origem o processo de importação de metodologias administrativas, dividindo-o em duas épocas: a primeira correlata à introdução de ideologias gerenciais, e a segunda referente à política desenvolvimentista e modernizante, iniciada a partir da “Revolução de 30”. Após esse resgate da moldura contextual, realizou-se a análise semiológica (*Op. cit.*, p. 131).

Observa-se que a significação é o próprio mito: um processo de afastamento do sentido, estabelecendo o objeto mitificado em forma — o texto que apresenta a metodologia importada — para, então, através do conceito, preenchê-la com um novo significado. O estudo procede com uma descrição da relação entre o conceito e o sentido para que o mito seja estabelecido. Esta relação, segundo Barthes, é de deformação do sentido pelo conceito (*Op. cit.*, p. 141).

O questionamento do estudo não é a rejeição imediata das metodologias administrativas importadas, mas uma análise cuidadosa, um debate profundo, que preceda qualquer pressuposição de colocá-las em prática. Concluiu-se que a desmistificação é um dos primeiros passos para que se encontrem meios de lidar com os próprios fenômenos organizacionais, tendo como pano de fundo cada sociedade e cultura em particular (*Op. cit.*, p. 144).

Para Ribeiro (2004, p. 83-84), qualquer matéria significativa — algo na vida social coberto de significado —, segundo Barthes, pode aparecer como um mito; basta sobrepor ao seu sistema denotativo um segundo nível, a significação conotativa. Aquele, concedida pela arbitrariedade da relação entre significante-significado, dada pela língua; este, uma deformação dos significados do primeiro sistema. O objetivo da mitologia seria, logo, revelar em detalhe essa mistificação.

Silva (2005, p. 65-67) destaca a notável volta de Roland Barthes por circunstâncias editoriais — surgimento de colóquios dedicados à Barthes, reedições de seus livros em novas traduções e publicações inéditas. Entre as muitas características de sua trajetória intelectual, uma se sobressai: a relação de Barthes com a semiologia — “uma ciência (em construção) que, baseada na linguística estrutural, estuda a significação no seio da vida social, sendo significação o processo de composição dos signos, de assimilação de um significante a um significado”.

O estudo do mito é, na verdade, um caminho obscuro e tênue. Não há razão absoluta neste campo, até porque essas análises míticas não se propõem a alcançar tal verdade.

### 3 METODOLOGIA

André (1983 *apud* PEDRINI, 2007, p. 30) afirma que a adoção da “metodologia qualitativa” tem sido bastante útil nas pesquisas educacionais. Ainda que a pesquisa — seja ela de abordagem quantitativa ou qualitativa — se caracterize como um esforço diligente para o descobrimento de novas informações ou relações e para a confirmação e ampliação do conhecimento existente, o caminho escolhido pode apresentar contornos diferentes (GODOY, 1995, p. 58).

Num estudo quantitativo o pesquisador dirige seu trabalho a partir de um plano antes estabelecido, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente fixadas. Enfim, “preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação de resultados”. De modo distinto, a pesquisa qualitativa não procura aferir os eventos estudados, muito menos emprega a estatística como instrumento de análise de dados, ou seja, inicia de questões amplas que vão se delineando ao passo que a pesquisa se desenvolve. Em suma, procura compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos — os participantes do cenário em estudo (*Op. cit.*, p. 58).

Pedrini (2007, p. 32) chama atenção ao dever de ponderar também — dentro da escolha da abordagem qualitativa — qual corrente ou visão da EA vai ser utilizada. Destacam-se, assim, três correntes ou visões aplicadas à EA:

- Fenomenológica;
- Construtivista; e
- Crítica.

A corrente ou visão “crítica” é a adotada como visão da EA no presente estudo. Fundamenta-se na emancipação das pessoas por intermédio de críticas às ideologias que oprimem o homem e, também, na efetivação da melhoria das condições sociais.

A partir daqui, enfim, estão expostas as informações referentes à metodologia utilizada para o desenvolvimento do TCC.

## 3.1 MÉTODO DE ESTUDO

### 3.1.1 Mitologia, de Barthes

Roland Barthes — cidadão francês, o qual nasceu em Cherbourg (1915) e morreu em Paris (1980) — escreveu o livro “Mitologias” (2012), a base metodológica deste estudo.

O livro é composto por ensaios escritos aproximadamente durante dois anos — de 1954 a 1956 —, através dos quais o autor explora certo número de fatos do cotidiano francês e estabelece um processo metódico de abordar o mito contemporâneo, que é apresentado a seguir.

De feitio simples, o mito é uma fala; mas não uma fala qualquer, já que são necessárias condições especiais para que a linguagem se transforme nele. Assim, ele não pode ser considerado como um objeto, um conceito ou uma ideia. O mito é um modo de significação, uma forma. Não se define o mito, portanto, pelo objeto da sua mensagem, mas pela maneira de proferi-la (BARTHES, 2012, p. 199).

A mitologia só pode ter um fundamento histórico, visto que o mito é uma fala nomeada pela História e, destarte, ele não poderia surgir na natureza das coisas. E a fala é uma mensagem. Pode, por conseguinte, ser formada por escritas ou representações — o discurso escrito, a fotografia, o cinema, a reportagem, o esporte, os espetáculos e a publicidade (*Op. cit.*, p. 200).

Como estudo de uma fala, a mitologia é só um fragmento da vasta ciência chamada semiologia — uma ciência das formas, visto que estuda as significações, independente do seu conteúdo (*Op. cit.*, p. 201-202).

Toda semiologia requer uma relação entre dois termos — um significante e um significado —, constituindo entre eles uma relação de equivalência. É preciso não esquecer a necessidade de observar em todo o sistema semiológico não apenas dois, mas três termos diferentes, pois o que se assimila é a correlação que une os termos. Tem-se, assim, o significante, o significado e o signo — este último o total associativo dos dois primeiros (*Op. cit.*, p. 203).

Por instinto, os três termos são puramente formais, podendo se lhes atribuir conteúdos diferentes. No mito, encontra-se um esquema tridimensional: o significante, o significado e o signo. Porém, o mito é um sistema particular: um sistema semiológico segundo, visto que se constrói a partir de uma cadeia semiológica que já existe antes dele (*Op. cit.*, p. 204-205).

O que é signo no primeiro sistema se transforma em mero significante no segundo. Tudo acontece como se o mito deslocasse de um nível o sistema formal das primeiras significações. Essa transformação pode ser representada — entendendo que o esquema aqui exposto não vai além de uma simples metáfora — da maneira a seguir:

**Figura 1: Sistema mitológico**

1. Significante	2. Significado	
3. Signo		II. SIGNIFICADO
I. SIGNIFICANTE		
III. SIGNO		

Fonte: Adaptado de Barthes (2012, p. 205).

Constata-se, logo, que no mito existem dois sistemas semiológicos, um deles deslocado em relação ao outro: um sistema primeiro — a “linguagem”; e o próprio mito — a “metalinguagem” —, porque é uma segunda que fala da primeira.

Não deve ser ocupação do estudioso do mito os detalhes do esquema linguístico. Dele — o primeiro sistema — só terá de levar em conta o termo total ou signo global, e apenas na medida em que este sirva ao mito (*Op. cit.*, p. 206).

Tendo já sabido que o significante pode ser analisado sob dois pontos de vista — como termo final do sistema linguístico ou como inicial do sistema mítico — faz-se necessário dois nomes. No plano da língua, isto é, como termo último do primeiro sistema, chama-se o significado de “sentido”; no plano do mito, “forma”. Não há ambiguidade quanto ao significado, chamar-se-á, então, de “conceito”. Ao terceiro termo, a correlação dos dois primeiros, dar-se-á o nome de “significação”, dado que, no mito, o significante já é composto pelos signos da língua (*Op. cit.*, p. 207-208).

A figura que segue mostra como fica a representação após a renomeação de alguns termos:

**Figura 2: Sistema mitológico renomeado**

1. Significante	2. Significado	
3. Sentido I. FORMA		II. CONCEITO
III. SIGNIFICAÇÃO		

Fonte: Adaptado de Barthes (2012, p. 207-208).

O significante do mito se apresenta de maneira ambígua. Enquanto sentido, o significante já postula uma leitura, possuindo valor próprio e fazendo parte de uma história, constituído de uma significação, que poderia facilmente bastar-se a si própria, se o mito não a tomasse por sua conta e não a transformasse de modo repentino numa forma vazia, parasitária. Tornando-se forma, o sentido empobrece, a história evapora, permanecendo, apenas, a letra. A forma afastou a riqueza contida no sentido. O ponto fundamental em tudo isso é que a forma não elimina o sentido, apenas o empobrece, perde seu valor, mas conserva a vida, que vai alimentar a forma do mito (*Op. cit.*, p. 208).

A história que se difunde da forma é o conceito que vai consumi-la totalmente, pois o conceito é determinado — a força motriz que faz pronunciar o mito. Graças ao conceito, toda uma nova história é implantada no mito. Ao passar do sentido à forma, a imagem perde parte do seu saber, tornando-se disponível ao saber do conceito. Daí se pode dizer que a característica fundamental do conceito mítico é a de ser apropriado (*Op. cit.*, p. 210).

Um significado pode ter vários significantes. O conceito mítico tem à sua disposição uma massa ilimitada de significantes. Esta repetição do conceito por meio de formas variadas é preciosa para o estudo do mito, haja vista permitir decifrar o mito — a insistência num determinado comportamento revela sua intenção (*Op. cit.*, p. 211).

O terceiro termo é o único a se apresentar de maneira completa e suficiente, e se trata do que é efetivamente consumido. A significação é o próprio mito. Antes de expor os caracteres da significação, convém ponderar os seus modos de constituição, ou seja, os modos de correlação do conceito e da forma míticas (*Op. cit.*, p. 212).

É necessário reparar, inicialmente, que, no mito, os dois primeiros termos são manifestos de maneira perfeita. Por mais paradoxal que isso possa parecer, o mito não oculta coisa alguma — tem como função deturpar, e não fazer desaparecer. A relação que liga o conceito do mito ao sentido — o terceiro e último termo do sistema linguístico — é, em

essência, uma relação de deformação. No mito, o conceito deforma o sentido. É evidente que a deformação só é possível porque a forma do mito, *a priori*, constitui-se por um sentido linguístico (*Op. cit.*, p. 213).

Mas a deformação não é uma abolição. O conceito precisa do sentido. O primeiro — o conceito — amputa o segundo — o sentido — pela metade, retirando-lhe a memória, não a existência. O conceito, rigorosamente, deforma, mas não elimina o sentido (*Op. cit.*, p. 214).

É sempre imprescindível lembrar que o mito é um sistema duplo, o qual produz uma espécie de onipresença, isto é, o ponto de partida do mito é constituído pelo ponto final de um sentido. A significação do mito é constituída por um tipo de torniquete incessante, que alterna o sentido do significante e a sua forma, uma linguagem-objeto e uma metalinguagem. Essa alternância é, de certa maneira, condensada pelo conceito (*Op. cit.*, p. 214).

A duplicidade do significante vai determinar os caracteres da significação. Sabe-se que o mito é uma fala estabelecida pela intenção, muito mais do que pela sua literalidade. No entanto, a intenção está um tanto “petrificada”, purificada, eternizada, tornada ausente pela literalidade. A ambiguidade constitutiva da fala mítica vai ter dois resultados para a significação: esta vai se mostrar, ao mesmo tempo, como uma notificação e como uma constatação (*Op. cit.*, p. 215-216).

A motivação da significação mítica nunca é por completo arbitrária, sendo sempre em parte motivada e contendo fatalmente uma parte de analogia. A motivação é necessária à própria duplicidade do mito; este jogando com a analogia do sentido e da forma.

Com base no exposto sobre os mitos, é possível recebê-lo produzindo três tipos diferentes de leitura (*Op. cit.*, p. 219-220):

1. Se focalizar o significante vazio, o conceito preenche a forma do mito sem ambiguidade e representa um sistema simples, em que a significação volta a ser literal. Tal modo de focalizar o significante é típico do produtor de mitos que, partindo de um conceito, procura para este uma forma.
2. Se focalizar um significante pleno, em que se distingue claramente o sentido da forma e, assim, a deformação que um provoca no outro, destrói-se a significação do mito, recebido como uma impostura. Esse tipo de focalização é a do mitólogo que decifra o mito e entende uma deformação.

3. Finalmente, se focalizar o significante do mito, como totalidade inextrincável de sentido e forma, recebe-se uma significação ambígua, reage-se de acordo com o mecanismo do mito, com sua dinâmica própria, e se transforma no leitor do mito.

As duas primeiras focalizações são de ordem analítica: destroem o mito, quer revelando sua intenção quer a desmascarando — aquela cínica, esta desmistificadora. A terceira focalização é dinâmica e consome o mito de acordo com os próprios fins da sua estrutura (p. 220).

O presente estudo se propôs a definir — ou melhor, ler e decifrar — os mitos existentes no discurso da EA. Para tanto, foi utilizada a segunda focalização do significante, em que se distingue com clareza o sentido da forma.

## 3.2 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE ABORDAGEM

### 3.2.1 Sujeitos do Estudo

Por intermédio de uma reflexão sobre o problema de pesquisa, decidiu-se que os sujeitos do estudo seriam professores dos cursos de graduação das IES do município de Caruaru.

Para se chegar ao grupo de sujeitos selecionados para serem abordados foi usado o critério de rede de relacionamento dos docentes. A partir do contato com o primeiro sujeito do estudo, todos foram solicitados a indicar algum colega de trabalho que — em sua opinião — pudesse contribuir com o estudo. Assim, chegou ao número de oito sujeitos. Por via de contatos pessoais e por telefone com os professores, foi marcada uma entrevista individual presencial com cada um deles.

### 3.2.2 Entrevista e Análise Documental

Embora toda estratégia de coleta de informações tenha suas vantagens e desvantagens, resolveu-se, aqui, adotar a entrevista e a análise documental como instrumentos de abordagem.

Pedrini (2007, p. 44) diz que a entrevista é uma das estratégias mais usadas em pesquisas sobre EA. Ele também ressalta as principais vantagens do uso de entrevistas como coleta de dados, a saber:

- Possui grande capacidade contextual, sendo mais vantajosa que o questionário;
- Os dados coletados podem ser categorizados e operacionalizados;
- Novas perguntas podem ser criadas que não estavam previstas, mas derivadas no decorrer do contato com o entrevistado;
- O entrevistado pode ser esclarecido sobre o que a pergunta trata;
- As ênfases dadas a determinadas perguntas por parte do entrevistado podem ser captadas.

Ao refletir sobre as características acima, decidiu-se estruturar a coleta de dados e informações do estudo com base na realização de:

- Análise documental dos documentos referenciais do tema da EA moderna.
- Entrevista pessoal semiestruturadas<sup>9</sup> junto aos sujeitos do estudo;

Com vistas a fornecer informações sobre os sujeitos do estudo, foi empreendida uma análise documental do currículo *Lattes* — padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do Brasil — de cada um dos professores entrevistados. Os documentos foram obtidos na Plataforma *Lattes* — uma base de dados de currículos, mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Com base na análise dos currículos *Lattes* foi traçado um perfil para cada sujeito do estudo (ver Apêndice). No perfil dos entrevistados são exibidas as seguintes informações:

- Títulos acadêmicos;
- Área dos títulos acadêmicos;
- Quais das titulações tem a presença da temática ambiental; e
- Ano de conclusão.

---

<sup>9</sup> Uma técnica de coleta de dados que supõe um diálogo contínuo entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos (QUEIROZ, 1988 *apud* DUARTE, 2002, 147).

### 3.3 PROCEDIMENTOS PARA O ALCANCE DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

#### 3.3.1 Identificação do Tema da Educação Ambiental Moderna

Existem várias referências — livros, artigos, e documentos — que poderiam servir de subsídio para a identificação do tema da EA moderna. Para esta identificação, elegeram-se, neste estudo, dois documentos referenciais, os quais são:

- A “Carta de Belgrado, de 1975”; e
- O “Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)”.

De início foi empreendida uma análise documental dos textos sobreditos. A análise permitiu a investigação dos conhecimentos mais fundamentais da temática ambiental. Logo depois, foi elaborada uma matriz conceitual do tema da EA moderna, fundamenta nos conhecimentos investigados anteriormente.

A matriz conceitual é um sinóptico — mesmo sendo um resumo, nem por isso deixou de ser abrangente — do tema da EA moderna, com base nos documentos referenciais adotados.

#### 3.3.2 Identificação do Entendimento de Professores acerca de Educação Ambiental

O entendimento de professores de IES, do município de Caruaru (PE), acerca de EA foi identificado por intermédio da realização de entrevista pessoal semiestruturada junto aos sujeitos do estudo.

As entrevistas — realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2014 — foram gravadas em aparelho celular e posteriormente transcritas, o que permitiu uma maior exatidão dos dados e informações, haja vista que o texto da transcrição foi o mais fiel possível à fala dos entrevistados. Houve perdas, mas insignificantes — embora algumas palavras tenham ficado indistintas na gravação, a maioria dos trechos com essa ocorrência foi lembrada em sua exatidão; ficando apenas pouquíssimas palavras inexprimíveis, todavia, a captação do entendimento dos professores entrevistados não foi afetada.

As entrevistas foram estruturadas nas seguintes perguntas:

- *Qual a sua formação acadêmica?*
- *Em que momento de sua trajetória acadêmica, seja como aluno ou como professor, a educação ambiental começou a fazer parte dos seus estudos?*
- *No seu entendimento, o que é educação ambiental?*

É importante esclarecer que as entrevistas, em alguns momentos, assumiram um caráter não estruturado. As perguntas eram feitas de modo a permitir uma linha de raciocínio na fala do entrevistado, a fim de manter o interesse deste em responder as perguntas de acordo com sua percepção, e não como um discurso politicamente correto.

O entendimento dos sujeitos é exposto em quadros, que foram divididos em duas colunas. A coluna “Conteúdo” expressa o assunto na fala do professor. A coluna “Trecho da entrevista” mostra a fala propriamente dita. Do mesmo modo, ao observar os quadros, os dados e informações se apresentam de maneira clara.

Após apresentar o entendimento dos professores foi feita uma ordenação hierárquica dos entendimentos dos professores acerca de EA, classificando-os de acordo com o número de conceitos presentes no discurso, na medida em que estes se harmonizaram com o tema da EA moderna.

### **3.3.3 Leitura dos Mitos na Fala de Professores acerca de Educação Ambiental**

A leitura dos mitos na fala de professores de IES, do município de Caruaru (PE), acerca de EA se deu com base nos resultados dos objetivos específicos I e II.

Aqui, ler tem o sentido de conhecer os mitos, fazer um levantamento. Na verdade, busca-se reconhecer os mitos existentes na fala dos professores acerca de EA.

Ressalta-se que não cabe ao objetivo específico III identificar o significante, o significado e o signo dos mitos encontrados.

### **3.3.4 Decifração dos Mitos na Fala de Professores acerca de Educação Ambiental**

Uma vez alcançado o objetivo específico III — ler os mitos —, compete à decifração mostrar a deformação, desvendar o signo — o próprio mito —, ao elucidar o significante e o signo.

O objetivo específico IV— decifrar os mitos na fala de professores de IES, do município de Caruaru (PE), acerca de EA é alcançado ao desmistificar o esquema mítico, ao desvendar o significante e o significado do signo — este último, o próprio mito.

Nas palavras do próprio Barthes (2012, p. 221), “o mito não é uma mentira nem uma confissão: é uma inflexão”.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 TEMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL MODERNA

O portal do MMA fornece os documentos referenciais da EA. Entre vários listados, estão o “ProNEA” e a “Carta de Belgrado, de 1975”.

Os dois documentos aparecem em primeiro e segundo lugar na lista de documentos referenciais da EA no portal do MMA, o qual ressalta a relevância dos textos para o contexto brasileiro. Ao analisar os documentos percebe-se, de maneira clara, um alinhamento quanto às orientações — as diretrizes, princípios e objetivos — sobre a EA.

Historicamente, a “Carta de Belgrado, de 1975” é um documento clássico e, também, um dos mais breves da EA em nível global. Já o “ProNEA” é um dos mais recentes e extensos documentos oficiais no contexto brasileiro.

O “ProNEA”, elaborado pelo ME e o MMA, apresenta a justificativa, antecedentes, diretrizes, princípios, missão, objetivos, públicos, linhas de ação e estratégias e a estrutura organizacional da EA no âmbito nacional, além de anexar outros documentos importantes como o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Sustentabilidade Global”.

A “Carta de Belgrado” — documento elaborado no âmbito do Seminário Internacional de Educação Ambiental, realizado em Belgrado, de 13 a 22 de outubro de 1975 — apresenta uma contextualização da situação ambiental global e a necessidade imperativa de mudanças nos sistemas educativos para a criação de uma nova ética. Constam no texto as metas da EA, seus objetivos, destinatários e diretrizes.

Sobre o termo ambiente, os documentos estabelecem para a EA o dever de “considerar o ambiente em sua totalidade — natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético” (MMA, 2014, p. 3) e “considerar a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade” (ME/MMA, 2005, p. 37).

Em “Objetivos”, o “ProNEA” diz que a EA deve impulsionar processos de EA voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis (*Op. cit.*, p. 39).

De acordo com a “Carta de Belgrado, de 1975” (MMA, 2014, p. 2-3) a EA tem por objetivos ajudar pessoas e grupos sociais a:

- Ter maior sensibilidade e consciência do ambiente em geral e dos problemas;
- Adquirir um conhecimento básico do ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica;
- Contrair valores sociais e um profundo interesse pelo ambiente, que os impulsiona a ter atitudes de participação ativa na sua proteção e melhoria ambiental;
- Obter as aptidões necessárias para resolver os problemas ambientais;
- Avaliar as medidas e os programas de educação ambiental em função dos fatores ecológicos, políticos, sociais, estéticos e educativos; e
- Desenvolver seu sentido de responsabilidade, fazendo-os tomar consciência da urgente necessidade de se prestar atenção aos problemas ambientais e adotar medidas adequadas.

Sendo assim, com base no “ProNEA” e na “Carta de Belgrado”, foi elaborada uma matriz conceitual da EA, a qual apresenta os conceitos elementares para a correta e ampla definição da EA (Ver Quadro 2).

**Quadro 2: Matriz conceitual da EA**

<b>CONCEITO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Ambiente</b>	Compreensão do ambiente em todas as suas dimensões — a social, a natural e a econômica, com base nos três pilares da sustentabilidade.
<b>Consciência</b>	Percepção correta da problemática ambiental global.
<b>Conhecimento</b>	Entendimento profundo do ambiente, seu funcionamento, e a relação das ações humanas com seus distúrbios atuais.
<b>Atitude</b>	Comportamento e conduta condizentes que a consciência e conhecimento adquiridos.
<b>Habilidade</b>	Conjunto de aptidões e competências para intervenção no ambiente, promovendo sua conservação, reparação e melhoria.
<b>Avaliação</b>	Capacidade analítica das ações ambientais e do processo educativo.
<b>Participação</b>	Cooperação ativa de todos os atores sociais nas ações ambientais.

Fonte: Adaptado do “ProNEA” (ME/MMA, 2005) e da “Carta de Belgrado, de 1975” (MMA, 2014a).

## 4.2 ENTENDIMENTO ACERCA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

### 4.2.1 Entendimento dos Sujeitos

#### 4.2.1.1 Entendimento do sujeito 1

**Quadro 3: Fala do sujeito 1**

<b>Conteúdo</b>	<b>Trecho da entrevista</b>
Contexto atual e a importância da temática ambiental	Nós vemos [...] o planeta sendo agredido de uma forma assustadora. Assistir o capital explorando os recursos naturais de uma forma muito selvagem, [me faz acreditar] que a temática [ambiental] é [do] presente e [do] futuro, ou seja, num futuro à frente, nenhuma empresa [poderá] sobreviver [sem] que tenha gestão ambiental.
Problemas ambientais da atualidade	O grande [transtorno] da atualidade, [...] seriam os problemas ambientais voltados para a poluição das mais diversas áreas; seja visual, sejam ruídos, seja [...] atmosférica, [...] hídrica [ou] a poluição dos solos; além da extração [...] dos mais diversos recursos naturais, sem que haja reposição.
Os conceitos presentes na definição de EA	O conceito de sustentabilidade, tudo depende dele. Nós [devemos] utilizar a natureza e os [seus] recursos [...] da melhor forma possível, [empregando] para o nosso próprio crescimento, mas sem esquecer [...] as gerações futuras. O conceito de sustentabilidade é baseado em três pilares. Seria a economia, o meio ambiente e o ambiente social, [...] três ambientes. [...] Então, o conceito que não pode se separar [...] da educação ambiental é [justamente] conhecer [...] o que significa a palavra sustentabilidade.
A presença da preocupação ambiental	Quando você define, dentro da ideologia da empresa, a missão [...], se [esta] não tiver [...] uma preocupação com a saúde e segurança do trabalhador e a saúde do planeta [...] estará incompleta.
A EA e sua atual importância	É [...] uma disciplina extremamente atual, pelo momento que nós vivenciamos, pelo [...] que o planeta vive, com os problemas [...] [de] aquecimento global, desmatamento, poluição, enfim [...].
Entendimento planetário da problemática ambiental e sua solução	O conceito é mundial. Natureza é natureza, a árvore que é aqui, é a árvore que é no Japão [...]. O entendimento é o mesmo, o planeta precisa de socorro, [...] [que] só [pode] vir pelo processo da educação ambiental, conseqüentemente pelo processo da gestão ambiental.

## 4.2.1.2 Entendimento do sujeito 2

**Quadro 4: Fala do sujeito 2**

<b>Conteúdo</b>	<b>Trecho da entrevista</b>
Conceitos usados na definição de EA	Educação ambiental é preparar o cidadão, que precisa ter uma consciência ambiental. Essa consciência ambiental é saber que os recursos naturais não renováveis não são infinitos. E a partir dessa consciência preparar para a vida presente e futura.
Início da consciência ambiental no contexto brasileiro e o motivo de sua origem	Embora já se viesse discutindo desde Estocolmo, em 1972, a questão da consciência ambiental em nosso país começou em 1992. Daí por diante, todos os atores sociais, sejam empresas, organizações civis ou universidades, passaram a ter uma consciência com a questão da sustentabilidade. Principalmente pelas consequências advindas das ações do próprio homem na natureza.
Presença da EA em todos os níveis do ensino formal	Não é só questão dos universitários [...]. A educação [ambiental] deve começar desde o ensino infantil, passando pelo fundamental e o médio.
O Brasil e a questão ambiental	O Brasil, como país emergente [...] em desenvolvimento tem mostrado que tende a cumprir algumas normas ambientais. Diferentemente de outros países, eu vejo que o Brasil tem as políticas públicas que trazem uma consciência ambiental.
Reação dos alunos ao terem contato com temática da EA	Nós vemos uma aceitação muito boa. Principalmente quando [os alunos] têm consciência que os nossos recursos naturais não renováveis não são infinitos e quando eles sabem da responsabilidade que cada um deve ter na sociedade, para, justamente, trazer um ambiente equilibrado para as gerações futuras.

## 4.2.1.3 Entendimento do sujeito 3

**Quadro 5: Fala do sujeito 3**

<b>Conteúdo</b>	<b>Trecho da entrevista</b>
Conceitos usados na definição de EA	A educação ambiental não é uma disciplina isolada, [...] é uma educação para a sustentabilidade, [...] e isso perpassa por várias áreas de conhecimento [...]. A pessoa que trabalha diretamente com a educação ambiental pode levar um pouco de despertar no outro, [...] para o entendimento [de] que [este] faz parte do processo [...] de sustentabilidade. Eu vejo a educação ambiental como o caminho para a sustentabilidade.
O que a EA fornece	A educação ambiental vai dar elementos para você pensar que faz parte do processo, que as atividades cotidianas podem contribuir ou não para essa mudança que deve partir, inicialmente, de nós.
Amplitude da EA	A educação ambiental não é só em relação à questão dos recursos, ela é muito mais ampla.
EA e a sustentabilidade	A educação ambiental é, também, educação para a sustentabilidade. Quando nós falamos em educação ambiental, é comum nos reportarmos a cuidar do lixo [e] economizar água, sem falar numa dimensão mais ampla [...]. Precisamos ver numa perspectiva mais holística, da relação disso com outras coisas, do espaço micro para o espaço macro, [...] uma relação dialética.
EA transversal	Toda disciplina deve trabalhar educação ambiental, [...] [que] deve ser uma temática que perpassa todas as disciplinas [...]. Nós temos que ter uma visão mais holística nesse sentido. Ela perpassa por tudo [...]. Eu discordo da história: “tem que haver uma disciplina de educação ambiental” [...]. Tem de haver [sim], uma formação dos educadores para perceberem que a educação ambiental [está contida] em todas as disciplinas.
O cenário atual da EA	Falta, realmente, uma educação da sociedade, de forma geral, para a sustentabilidade, através de atividades de educação ambiental em todos os contextos, tanto na escola quanto na universidade. Na universidade nós vemos que há uma maior distância. Nas escolas de ensino fundamental e médio está mais presente. [Eventos como] “Semana do Meio Ambiente” levam os alunos a, pelo menos durante uma semana, pensar na questão. Eu percebo que as universidades estão mais distantes de pensar o meio ambiente nesse contexto.
A iniciativa da EA	Esse é o papel de todos. Movimentos sociais, o indivíduo no seu lar, na sua família, é um papel de todos. Mas, evidentemente, se fôssemos pensar em política pública, [a iniciativa] teria que ser do Estado. Mas esse é um papel de todos.

## 4.2.1.4 Entendimento do sujeito 4

Quadro 6: Fala do sujeito 4

Conteúdo	Trecho da entrevista
As empresas e sua relação com a gestão ambiental	Hoje em dia, uma empresa não é sustentável [só] porque é bonito [...] ou porque atende à ISO, [...] [mas] porque é economicamente viável. Além [de trazer] retorno à imagem, traz retorno na redução dos custos em algumas atividades. É uma maneira de repor os recursos exauríveis [...]. É uma forma estratégica.
A temática ambiental dentro da academia	Existe um preconceito. Os alunos [questionam]: “isso vai servir para quê?” “Isso não serve para nada”. Os [...] alunos tem uma grande dificuldade em aprender. Na área [...] administrativa, muitos não gostam porque é teórica. Mesmo assim, alguns alunos têm uma visão mais ampla, [...] pensam na visão estratégica [...] de que a empresa tem que se adequar, porque todo mundo está se adequando. Lá [...], no futuro, eu vou precisar de um desenvolvimento sustentável.
A EA em todos os níveis do ensino formal	Eu acho que a educação ambiental tem de vir desde a escola. Porque se [as] pessoas tivessem a consciência ambiental desde criança, talvez quando tivesse essa disciplina na universidade [...], não existiria o preconceito, a dificuldade na percepção dos alunos.
O contato dos alunos com a temática ambiental	Depende muito da metodologia do professor. Quando [...] eu levei [os alunos] para a [prática], eles começaram a perceber a realidade, que não era só um trabalho extra, mas que isso é [fato]. Se ficar só teoria, não adianta. Tem que mostrar a realidade.
O entendimento da EA	A [...] educação ambiental não é apenas cuidar do meio ambiente. Nós sabemos que [este envolve], também, seres humanos, seres vivos em geral. Então, se eu estou agredindo o meio ambiente, eu posso, também, estar agredindo a saúde humana. É necessário abrir o [entendimento] dos alunos para que a educação ambiental não seja voltada [só] ao meio ambiente, e sim, à saúde, à preservação de onde vivemos, [...] um ambiente sustentável. Eu acredito que quando você tem o conhecimento do que é desenvolvimento sustentável podem emergir outros assuntos. Então, tudo parte do desenvolvimento sustentável.
Divergências de percepções sobre o desenvolvimento sustentável	Eu [acredito] que é falta de conhecimento básico. O [indivíduo] não vê a responsabilidade socioambiental. Muitas empresas já estão [abertas] para isso, mas [falta] aos alunos um conhecimento básico do meio ambiente, [...] do que é desenvolvimento sustentável. Se [os alunos] tivessem uma boa base no ensino fundamental e médio eles poderiam chegar com outra visão [na universidade].

## 4.2.1.5 Entendimento do sujeito 5

**Quadro 7: Fala do sujeito 5**

<b>Conteúdo</b>	<b>Trecho da entrevista</b>
O entendimento do que vem a ser EA	Eu tenho [um entendimento correlato] às questões legais [...]. Para mim educação ambiental é como qualquer coisa da área de meio ambiente, é algo interdisciplinar, [...] que transcende as disciplinas de forma geral.
Como a EA deve ser executada	Deveria ser trabalhada em duas perspectivas. Uma, buscando inserir alguns conteúdos relacionados à matéria nas outras disciplinas, que não sejam especializadas em meio ambiente. E [outra], ter a disciplina específica, para ser trabalhada com mais consistência.
Acomodação da disciplina de EA nos cursos de ensino superior	A legislação vem sendo cada vez mais exigente no [seu] cumprimento [...], e legislações com características ambientais — que buscam a proteção do meio ambiente — devem começar a serem mais debatidas, como as questões relacionadas à poluição [...], saturação de esgotos, a mobilidade urbana ruim e o lixo.

## 4.2.1.6 Entendimento do sujeito 6

**Quadro 8: Fala do sujeito 6**

<b>Conteúdo</b>	<b>Trecho da entrevista</b>
Entendimento sobre o que é EA	Eu entendo que educação ambiental realmente se introduz num processo de criação de consciência, de nós repensarmos o modelo de vida, o modelo de desenvolvimento que nós temos [...]. Eu acredito que vai além de tentarmos passar informações e mudar práticas pontais. O processo de educação ambiental é [...] cultural, estrutural [...]. A educação ambiental é um processo de abordagem crítica.
O discurso sem a prática coletiva	Nós falamos que é um pouco recente, mas é também um pouco “de moda” falar de sustentabilidade, da questão de educação ambiental, de: “vamos fazer a nossa parte”, mas é algo que realmente requer um esforço integrado. Essas campanhas de mobilização de mudança de comportamento de vida individual são importantes, mas pouco efetivas se nós não tivermos realmente [a] educação ambiental como um processo amplo, que vai envolver todas as esferas.
A necessidade de ações práticas em EA	Quando se fala de educação ambiental, quase sempre nós vinculamos à sala de aula, ao processo de formação [...], mas nós precisamos de um processo de formação e de monitoramento mesmo. O processo de educação também requer certo monitoramento e avaliação.
Canário restrito atual da EA	A educação ambiental está muito distante desse processo educativo completo. Nós estamos mais no [nível] da informação.
Relação entre o nível educacional e o conceito ambiental	Às vezes nós partimos do pressuposto de que quem tem mais acesso à educação, por exemplo, no âmbito universitário, vai ter um conceito ambiental muito maior, e, na verdade, isto não condiz com a realidade [...]. Por estar num espaço privilegiado de acesso à várias questões, inclusive de consumo, talvez tenhamos um conceito ambiental muito fraco por este termo.
Reação dos alunos à temática ambiental	Do ponto de vista teórico, [...] a receptividade é muito boa. É como se existisse um consenso da necessidade de nós transformarmos as práticas. Nós sabemos que o nosso estilo de vida é pouco sustentável. Mas [...], quando nós passamos a discutir sobre a implantação, aí está a grande dificuldade. Porque precisamos abrir mão de uma série de elementos que passamos a entender como sendo fundamentais para o nosso bem-estar — a questão do consumo, da tecnologia, da produção de diferentes insumos. Então, é muito difícil nós conseguirmos conciliar bem-estar e cuidado com os recursos naturais.

## 4.2.1.7 Entendimento do sujeito 7

Quadro 9: Fala do sujeito 7

Conteúdo	Trecho da entrevista
A EA no contexto brasileiro	Nós sabemos que, embora tenhamos um cabedal de legislação ambiental, no [...] Brasil — [detentor] de [uma das] legislações ambientais mais modernas do planeta — essa modernidade se depara com uma situação muito difícil. O [...] governo federal, estadual, municipal e as escolas públicas não dão a verdadeira dimensão que deveriam dar à questão da educação ambiental, [...] e nós [ainda] temos um problema de trinta milhões de analfabetos. É um problema muito sério inserir as pessoas que estão abaixo da linha econômica nesse país. Então o interesse na cadeira [educação ambiental] fica complicado, [tendo em vista] o sistema adotado no plano econômico do Brasil, de desenvolver as coisas no ponto de vista econômico, e nunca com sustentabilidade, ou seja, prevendo a necessidade do amanhã e do futuro.
A EA inserida no início do processo educacional	A educação, a exemplo de experiências mundiais, tem de investir nas crianças, nos pequenos. Porque se essa educação não vier agora, a tarefa no futuro fica muito mais difícil [...]. Esta fica mais fácil, aprazível e recomendada através dos pequenos. Se não for através deles, nós não estamos investindo em nada.
A amplitude da EA	As questões ambientais, no contexto geral, não ficam [unicamente] em defender rios, florestas, árvores e animais. É [...] educar as pessoas para terem a ética do cuidado. A ética do cuidado com o seu semelhante, na forma de conduzir a vida, na forma de se inserir nos processos participativos; [...] educar politicamente para enfrentar o que nós já estamos enfrentando.
A relação entre a mudança e a cidadania	Nós podemos mudar [o cenário atual]? Podemos. Mas esse poder passa muito pela participação, pelo resgate da cidadania. Se você não cria educação pela cidadania, dificilmente [...] atinge alguma coisa de mudança nos maus hábitos históricos que nós temos.
O efeito da ausência de educação ambiental	Como é que você vai dizer para uma pessoa que não tem educação [ambiental] o que é uma logística reversa? O que é um modal? O que é o “Estatuto da Cidade”? Para que serve o “Plano Diretor”? Na [...] verdade, quando se investe em educação, leva-se pessoas a se conhecerem como cidadãos [...], a compreenderem melhor o seu cotidiano, para discutirem [questões como] mobilidade urbana, poluição em todos os seus graus e níveis, [...] seja sonora, hídrica ou visual.
A responsabilidade da EA	Em tese, compete a quem está no poder [dar o primeiro passo]. Quando há ausência do poder público para que a legislação seja cumprida, existem associações, os organismos de Estado fiscalizadores, como o Ministério Público, as ONG. Mas isso ainda é muito pouco. Caberia também ao cidadão, mas nem todo cidadão está disposto a se dedicar como voluntário.

*Continua na próxima página*

**Quadro 9: Fala do sujeito 7***Continuação*

A compreensão do ambiente	Meio ambiente não existe. Ou é meio, ou é ambiente. Isso é um pleonasma [e] já começa errado, ver as questões ambientais por essa ótica. Então, desmistificar as palavras [é necessário] para começar a [buscar] [...] os comportamentos que devem ser tomados no dia-a-dia.
A atuação do segundo e do terceiro setor	As empresas só fazem e elevam o grau de consistência e defesa das questões ambientais porque precisam vender no mercado externo. Se fosse pelo mercado interno, que se danassem todos. Do [...] ponto de vista das ONG, pouquíssimas, quase nenhuma tem notoriedade e respeito da população.
O conceito de EA e o que ela deveria abordar	Eu diria que educação ambiental é o início, o meio e o fim para a existência possível de todos os seres humanos [...] no planeta Terra. Se não houver uma preocupação e uma discussão mais profunda e a implantação da educação ambiental a partir do nosso dia-a-dia, da nossa convivência com o planeta [...], dificilmente nós estaremos conversando daqui a cem anos.
Uma concepção de vida	O que nós recebemos, [...] porque está ruim, não é sinal de que temos que entregar pior. Temos que entregar melhor. Como [...] cidadão, eu tenho que participar para entregar [o ambiente] melhor para os meus filhos, netos, parentes e amigos. Então, eu tenho que lutar para que seja melhor e não pior.

## 4.2.1.8 Entendimento do sujeito 8

Quadro 10: Fala do sujeito 8

Conteúdo	Trecho da entrevista
O que é EA	É você [...] usar todos os recursos naturais sem degradar e, assim, sempre melhorar, conservar. Porque se você conservar esse capital natural, podemos assim chamar, você vai ter tudo. Vai entrar a parte de recursos naturais — ar, solo, água — e depois a parte de serviços naturais — [...] a filtração do ar, purificação, renovação do solo, reflorestamento.
Um resumo da sustentabilidade	Temos o capital natural, que seria a renda, que forma riquezas. E riqueza [gera] mais riqueza. Quer dizer, se você fizer do seu meio ambiente uma renda, vai ter que conservá-lo. [...] Porque se você tiver [uma] excelente ética para a sustentabilidade, o meio ambiente terá [seu] bem-estar.
Os recursos naturais vistos como capital natural	[Um capital] natural que vai trazer [...] renda. Se você não conhecer isto, [haverá] uma degradação. [Se] você é um ambientalista, [...] vai [ter] que fazer uma solução para o problema. Se fizer a solução [...] terá, também, o compromisso de continuar assim, vai fazer a diferença.
A sustentabilidade hoje	A sustentabilidade [...] é mais o marketing. Porque se a gente for olhar, quase ninguém usa a sustentabilidade [...]. Até hoje, pode ter alguém mostrando, mas utilizando mesmo, não tem. Quer dizer [...], na mídia, tudo hoje é sustentabilidade. Mas ninguém tem o compromisso de fazer
A falta de conhecimento sobre sustentabilidade	Na [...] sustentabilidade, o que o pessoal mais fala é a reciclagem. Mas, [...] não é só isso, [sustentabilidade] é tudo. Então falta um pouco de conhecimento. Se [as pessoas] olhassem direito e tivessem a informação da sustentabilidade, iriam saber que [o ambiente] traz muita renda.
A disciplina EA nos cursos de graduação	Os [alunos] já têm uma boa carga do segundo grau, ajuda muito. Então o que nós fazemos é ir para o nosso dia-a-dia, não só em sala de aula, mas ver realmente o que está acontecendo. Quer dizer [...], nós estamos levando à vivência e à [...] solução. Então, não vamos perder tempo dando os detalhes [sobre] o que é meio ambiente. O [...] que é importante para uma universidade, dentro de uma faculdade, é passar prática, é ver o campo, o dia-a-dia. Quando [os formandos] saírem, deverão ser pessoas que aprenderam a pensar, [...] e que tem a solução.

#### 4.2.2 Ordenação Hierárquica dos Entendimentos

Os entendimentos dos professores acerca de EA podem ser ordenados de modo a formarem uma hierarquia. Parte-se do seguinte questionamento:

- Sobre quais conceitos o sujeito tem um entendimento em harmonia com o tema da EA moderna?

Explica-se que a ordenação hierárquica dos entendimentos foi elaborada com base na fala dos professores, o que não quer dizer que estes não compreendem determinados conceitos da EA. Apenas que não foi possível identificar. Por conseguinte, é possível construir uma classificação (ver Quadro 19).

**Quadro 11: Ordenação hierárquica dos entendimentos dos professores**

Posição	Sujeito	Ambiente	Consciência	Conhecimento	Atitude	Habilidade	Avaliação	Participação	Total de Conceitos
1º	7	X	X	X	X	X	X	X	7
2º	6	X	X	X	X		X	X	6
3º	3		X	X	X	X		X	5
4º	4	X	X	X	X				4
5º	1	X	X*	X*		X			4
6º	5		X*	X			X		3
7º	2		X*	X*				X	3
8º	8			X		X			2

Legenda: \*: Entendimento parcial do conceito.

O sujeito 1 mostrou entendimento (ver Quadro 11) em harmonia com o tema da EA moderna nos conceitos:

- Ambiente: o conceito de sustentabilidade é baseado em três pilares — ou, ambientes — que são o econômico, o natural e o social;
- Consciência: o planeta está sendo agredido pelo capital, que explora os recursos naturais de forma selvagem.

- **Conhecimento:** as causas e efeitos dos problemas do ambiente natural são a extração de recursos naturais sem que haja reposição, poluição das mais diversas áreas, desmatamento e aquecimento global.
- **Habilidade:** nenhuma empresa poderá sobreviver sem gestão ambiental — administração do exercício de atividades econômicas e sociais de modo a utilizar com racionalidade os recursos naturais.

A percepção do sujeito 1 é parcial nos conceitos consciência e conhecimento, haja vista que a fala se restringe a citar problemas do ambiente natural.

O sujeito 2 mostrou entendimento (ver Quadro 12) em harmonia com o tema da EA moderna nos conceitos:

- **Consciência:** a EA é preparar o cidadão para ter uma consciência ambiental — saber que os recursos naturais não renováveis não são infinitos.
- **Conhecimento:** o advento da sustentabilidade é motivado, principalmente, pelas consequências das ações do homem na natureza.
- **Participação:** a disciplina ambiental permite ao aluno um senso de responsabilidade individual na construção de um ambiente equilibrado para as gerações futuras. Enfim, todos têm a sua parcela de contribuição pessoal.

A percepção do sujeito 2 é parcial nos conceitos consciência e conhecimento, a julgar pela linguagem ter mencionado somente problemas do ambiente natural.

O sujeito 3 mostrou entendimento (ver Quadro 13) em harmonia com o tema da EA moderna nos conceitos:

- **Consciência:** aqueles que trabalham com a EA tem o poder de despertar no outro o entendimento de que este faz parte do processo de sustentabilidade;
- **Conhecimento:** a EA é uma educação para a sustentabilidade, que perpassa por várias áreas de conhecimento. É preciso ter uma visão holística do espaço micro e macro.
- **Atitude:** à EA compete uma visão ampla, que vá além de cuidar do lixo e economizar água;

- **Habilidade:** a EA fornece elementos para que as pessoas, em suas atividades cotidianas, possam contribuir para uma mudança rumo à sustentabilidade ambiental; e
- **Participação:** a iniciativa da EA é papel de todos.

O sujeito 4 mostrou entendimento (ver Quadro 14) em harmonia com o tema da EA moderna nos conceitos:

- **Ambiente:** a EA é cuidar não só do ambiente natural, mas também do ambiente humano;
- **Consciência:** o compromisso com uma consciência ambiental deve vir desde a infância, o que acarretaria certa desenvoltura no saber ambiental destes indivíduos ao adentrarem na universidade;
- **Conhecimento:** as agressões ao ambiente natural podem se tornar, igualmente, agressões ao ambiente social e à saúde humana; e
- **Atitude:** a sustentabilidade empresarial é uma maneira de repor os recursos exauríveis, além de ser economicamente viável.

O sujeito 5 mostrou entendimento (ver Quadro 15) em harmonia com o tema da EA moderna nos conceitos:

- **Consciência e Avaliação:** as legislações ambientais serão cada vez mais debatidas devido a questões como a poluição e afins; e
- **Conhecimento:** a EA é interdisciplinar e transcendente as disciplinas de forma geral.

A percepção do sujeito 5 é incompleto no conceito consciência, visto que o discurso nomeia unicamente problemas do ambiente natural.

O sujeito 6 mostrou entendimento (ver Quadro 16) em harmonia com o tema da EA moderna nos conceitos:

- Ambiente: há dificuldade em conciliar bem-estar — ambiente social — e cuidado com recursos naturais — ambiente natural;
- Consciência: a EA se introduz num processo de criação de consciência, de repensar o modelo de desenvolvimento que se tem;
- Conhecimento: a EA quase sempre é vinculada à sala de aula, é um processo de formação. E, de fato, a EA se concentra muito no processo de formação;
- Atitude: as campanhas de mobilização de mudança de comportamento de vida individual são importantes. Na verdade, é como se existisse um consenso da necessidade de transformar as práticas;
- Avaliação: o processo de EA é uma abordagem crítica, requer um procedimento avaliativo e certo monitoramento; e
- Participação: a EA não será efetiva se não for ampla, envolvendo todas as esferas. É cultural, estrutural. Realmente carece de um esforço integrado.

O sujeito 7 mostrou entendimento (ver Quadro 17) em harmonia com o tema da EA moderna nos conceitos:

- Ambiente: as questões ambientais, no contexto geral, não ficam apenas em preservar o ambiente natural. E mais, meio ambiente não existe. Ou é meio, ou é ambiente. Isso é um pleonasma;
- Consciência: o governo não dá a verdadeira dimensão que deveria dar à EA, desinteresse este, causado pelo sistema adotado no plano econômico brasileiro, de desenvolver as coisas do ponto de vista econômico e nunca com sustentabilidade, prevendo a necessidade do futuro;
- Conhecimento: explicar logística reversa, modal, “Estatuto da Cidade”, “Plano Diretor” para alguém que não é educado ambientalmente é praticamente impossível. Ao investir em educação, as pessoas são levadas a se conhecerem como cidadãos e a compreenderem melhor o seu cotidiano;
- Atitude e Habilidade: se não for criada uma educação pela cidadania, dificilmente os maus hábitos históricos serão atingidos. O cidadão tem o dever de atuar para entregar um ambiente melhor para seus filhos, netos, parentes e amigos. Em suma, lutar para que o ambiente seja melhor, e não pior;

- Avaliação: se não houver uma preocupação e uma discussão mais profunda para implantar EA no dia-a-dia, dificilmente haverá humanidade daqui a cem anos; e
- Participação: a ética do cuidado faz com que as pessoas se insiram nos processos participativos e a mudança do cenário atual passa muito pela participação. A responsabilidade de dar o primeiro passo compete a quem está no poder. Mesmo assim, cabe também ao cidadão se dispor como voluntário.

O sujeito 8 mostrou entendimento (ver Quadro 18) em harmonia com o tema da EA moderna nos conceitos:

- Conhecimento: se a natureza não for percebida como capital natural haverá uma degradação, que precisará de uma solução ambiental; e
- Habilidade: a EA é usar os recursos naturais sem degradar e, assim, sempre conservar e melhorar. As universidades e faculdades devem formar pessoas pensantes, que tenham a solução dos problemas.

### 4.3 LEITURA DOS MITOS ACERCA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Com base nos resultados alcançados nos objetivos específicos I e II, leem-se os mitos:

- O meio ambiente é a natureza;
- Os problemas ambientais são aquecimento global, poluição, queimadas, desmatamento e afins; e
- A consciência ambiental é saber que os recursos naturais não são infinitos.

#### 4.3.1 O Mito do Meio Ambiente

- O sujeito 1 embasa o conceito de sustentabilidade em três pilares, ou ambientes, que são a economia, o meio ambiente e o ambiente social. Percebe-se, na fala do entrevistado, uma compreensão correta da sustentabilidade. Contudo, ao nomear os pilares, o termo “meio ambiente” é usado para se referir ao ambiente natural;

- O sujeito 4 afirma que educação ambiental não é apenas cuidar do meio ambiente. Ao contemplar tal afirmação, é nítido que o sujeito tem uma compreensão ampla da atuação da EA, haja vista que esta não se restringe, apenas, à preocupação com o ambiente natural. Não obstante, o vocábulo “meio ambiente” é empregado em lugar do que seria o ambiente natural;
- O sujeito 5 diz que as legislações ambientais — que buscam proteger o meio ambiente — estão cada vez mais exigentes no seu cumprimento. Tal sentença é acertada, pois, quando se pensa em proteção, logo vem a mente o ambiente natural, e, na verdade, é este ambiente o que mais precisa de proteção no contexto atual. Todavia, o sujeito aplica em sua fala a palavra meio ambiente, referindo-se apenas ao ambiente natural; e
- Para o sujeito 8, os recursos naturais devem ser percebidos como capital natural. Além do que, considera o meio ambiente como uma renda, sendo a conservação necessária e imperativa. Ao se referir aos recursos naturais, o professor usa a expressão “meio ambiente”.

Surge o mito *o meio ambiente é a natureza*.

#### 4.3.2 O Mito dos Problemas Ambientais

- O sujeito 1 enuncia que os grandes problemas da atualidade são os ambientais voltados para a poluição das mais diversas áreas, seja visual, auditiva, atmosférica, hídrica, ou dos solos, a extração dos recursos naturais sem que haja a devida reposição, o aquecimento global e o desmatamento. Os problemas tidos como ambientais são, no discurso do entrevistado, somente de ordem natural; e
- O sujeito 5 exprime que a legislação com características ambientais e as questões relacionadas à poluição, saturação de esgotos e mobilidade urbana de má qualidade serão cada vez mais debatidas. Os problemas considerados ambientais, que foram citados pelo entrevistado, são particulares ao ambiente natural.

Surge o mito *os problemas ambientais são aquecimento global, poluição, queimadas, desmatamentos e afins*.

### 4.3.3 O Mito da Consciência Ambiental

- O sujeito 2 afirma que a consciência ambiental — proporcionada pela educação ambiental — é entender a limitação dos recursos naturais não renováveis, que estes não são infinitos.

Surge o mito *a consciência ambiental é saber que os recursos naturais não são infinitos*.

## 4.4 DECIFRAÇÃO DOS MITOS ACERCA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Após serem lidos, aqui é o momento de decifrar os mitos, ou melhor, manifestar as deformações que o sistema mítico provoca no discurso da EA. São indicados o significante e significado e como estes se correlacionam em cada um dos mitos, o que evidencia o signo mítico — o total associativo dos dois elementos anteriores —, ou seja, o próprio mito.

### 4.3.1 O Mito do Meio Ambiente

A *natureza* é o significante, que tem o *meio ambiente* como significado. Ao associar os dois — o significante e o significando — surge o signo *o meio ambiente é a natureza*. O termo meio ambiente — ainda que seja uma redundância, um pleonasma — deveria envolver, em seu significado, o ambiente em todas as suas dimensões — a econômica, a social e a natural. Mas, no caso, se restringe apenas ao ambiente natural.

### 4.3.2 O Mito dos Problemas Ambientais

Os distúrbios do ambiente natural — *aquecimento global, poluição, queimadas, desmatamentos e afins* — são tomados como significante e os *problemas ambientais* como significado. A junção destes — o significante e o significado — é o signo *os problemas ambientais são aquecimento global, poluição, queimadas, desmatamentos e afins*. Estes problemas, qualificados como ambientais, deveriam abranger, também, as disfunções do ambiente social e econômico — desemprego, pobreza, violência e criminalidade, fome, baixa

expectativa de vida ao nascer, alta mortalidade infantil, analfabetismo, entre outros problemas semelhantes. Porém, o mito limita os problemas ambientais aos de ordem natural somente.

### **4.3.3 O Mito da Consciência Ambiental**

*O saber que os recursos naturais não são infinitos é o significante e o a consciência ambiental é o significado. A consciência ambiental é saber que os recursos naturais não são infinitos é o signo — o mito como é consumido. Se a consciência é ambiental, esta deveria abranger todas as dimensões ambientais, baseado nos três pilares da sustentabilidade. Entretanto, o mito deturpa a consciência ambiental em sua totalidade, circunscrevendo-a aos recursos do ambiente natural.*

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema deste TCC foi: *quais são os mitos existentes na fala de professores de Instituições de Ensino Superior (IES), do município de Caruaru (PE), acerca de educação ambiental (EA)?*

Para alcançar a resposta do problema, foram abordados professores da Faculdade ASCES e a Faculdade Vale do Ipojuca (FAVIP); as duas, Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza privada com maior notoriedade no município de Caruaru (PE).

Em função do problema e do campo de estudo surgiu um objetivo geral: *definir os mitos existentes na fala de professores de Instituições de Ensino Superior (IES), do município de Caruaru (PE), acerca de educação ambiental (EA).*

Por sua vez, o objetivo geral foi abordado por meio de quatro objetivos específicos: *identificar, com base na literatura existente, o tema da EA moderna; identificar o entendimento de professores de IES, do município de Caruaru (PE), acerca de EA; com base nos resultados dos objetivos específicos I e II, ler os mitos na fala de professores de IES, do município de Caruaru (PE), acerca de EA; e decifrar os mitos na fala de professores de IES, do município de Caruaru (PE), acerca de EA.*

Para se alcançar os objetivos — o geral e os específicos — foi utilizada a abordagem sobre “mitologia”, de Barthes (2012), servindo, assim, como método; e, por sua vez, a entrevista e a análise documental como instrumentos de tratamento de evidências.

Tendo em vista os instrumentos de tratamento adotados, entrevistaram-se oito sujeitos, selecionados por serem professores de disciplinas — nos cursos de graduação das IES escolhidas — que abordam, profunda ou superficialmente, a temática ambiental. A análise documental, por conseguinte, permitiu a elaboração do perfil acadêmico de cada entrevistado.

### *Identificação do Tema da Educação Ambiental Moderna*

Embora existam inúmeros documentos que poderiam servir de base à identificação do tema da “EA moderna”, decidiu-se por eleger a “Carta de Belgrado, de 1975” e o “Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)” como os básicos — observando-se que os dois têm características bem diferentes.

O primeiro é um breve documento, escrito nos primórdios da EA moderna — época em que foram realizadas as primeiras conferências mundiais — e dirigido a todo o mundo. O segundo, o “ProNEA”, é um extenso documento, com última edição em 2005, que rege a EA no contexto brasileiro. Apesar das peculiaridades de cada um destes documentos, é nítida a existência de alinhamento entre os dois, sobretudo quanto às prescrições acerca de EA.

Ao analisar a substância dos dois, procurou-se extrair os conceitos mais gerais, que fossem presentes tanto em um, como em outro. Por resultado, uma matriz conceitual da EA foi elaborada — uma adaptação do que foi identificado nos escritos referenciais da EA, composta de sete conceitos, a saber:

- Ambiente: compreensão do ambiente em todas as suas dimensões — a social, a natural e a econômica, com base nos três pilares da sustentabilidade;
- Consciência: percepção correta da problemática ambiental global;
- Conhecimento: entendimento profundo do ambiente, seu funcionamento, e a relação das ações humanas com seus distúrbios atuais;
- Atitude: comportamento e conduta condizentes com a consciência e conhecimento adquiridos;
- Habilidade: conjunto de aptidões e competências para intervenção no ambiente, promovendo sua conservação, reparação e melhoria;
- Avaliação: capacidade analítica das ações ambientais e do processo educativo; e
- Participação: cooperação ativa de todos os atores sociais nas ações ambientais.

Ao construir a matriz a proposta era, de maneira sucinta, expor as principais orientações à EA, considerando sua abrangência significativa. Mesmo resumido, o conjunto de conceitos da EA que foi arquitetado não deixou de ser abrangente. Admite-se que há inúmeros outros princípios, por assim dizer, que poderiam ser inseridos na matriz. Todavia, ao serem observados com atenção, constatou-se que muitos deles têm relação com, ou derivam dos, sete que foram supracitados.

### *Identificação do Entendimento acerca de Educação Ambiental*

Os professores escolhidos para serem abordados foram entrevistados nos meses de janeiro e fevereiro de 2014. As entrevistas gravadas com o auxílio de aparelho celular e, posteriormente, transcritas, com o fim de que houvesse o mínimo de perda possível de tudo que foi falado na conversa.

A análise das transcrições permitiu a produção de vários quadros com os entendimentos de cada um dos sujeitos acerca de EA. Os quadros foram divididos em duas colunas: uma constando o conteúdo do diálogo em determinado momento; outra, contendo o trecho da entrevista — a fala do professor, exatamente como proferida.

Então, de posse dos entendimentos dos professores acerca de EA, foi empreendida uma ordenação hierárquica destes, classificando-os de acordo com a quantidade de conceitos em harmonia com o tema da EA moderna que os sujeitos, em sua fala, demonstraram ter:

- O sujeito 7 demonstrou entendimento em todos os conceitos da matriz;
- O 6 não evidenciou entendimento apenas em *habilidade*;
- O 3 não revelou entendimento a respeito de *ambiente e avaliação*;
- O 4 apresentou entendimento acerca de *ambiente, consciência, conhecimento e atitude*;
- O 1 salientou entendimento sobre *ambiente, consciência, conhecimento e habilidade*, porém parcial nos dois intermediários;
- O 5 mostrou entendimento em *consciência, conhecimento e avaliação*, sendo que parcial no primeiro;
- O 2 expôs entendimento acerca de *consciência, conhecimento e participação*, mas parcial nos dois primeiros; e
- O 8 indicou entendimento a respeito de *conhecimento e habilidade*.

É importante explicitar que o arranjo, em nível de cognição, não mostra que os professores não têm entendimento em determinados conceitos da EA, mas, sim, que apenas não foi possível identificá-lo, por meio do que foi dito por eles.

### *Leitura dos Mitos acerca de Educação Ambiental*

Com base nos resultados alcançados nos objetivos específicos I e II, foram lidos — aqui, com o sentido apenas de mostrar ou indicar a presença — três mitos.

*O meio ambiente é a natureza* foi o mito percebido na fala dos sujeitos 1, 4, 5 e 8. *Os problemas ambientais são aquecimento global, poluição, queimadas, desmatamento e afins* foi o mito captado no discurso dos sujeitos 1 e 5. *A consciência ambiental é saber que os recursos naturais não são infinitos* foi o mito verificado no enunciado do sujeito 2.

Percebe-se que, nos mitos encontrados, há um ponto em comum, todos eles partem de uma percepção fragmentada do ambiente em sua totalidade. É interessante notar que nos discursos dos sujeitos 1 e 4 foram encontrados mitos, porém os mesmos demonstraram possuir entendimento do *ambiente*. Isto leva a crer que, talvez, além de saber que o ambiente subsiste em várias dimensões, é necessário conhecer, também, as suas inter-relações.

### *Decifração dos Mitos acerca de Educação Ambiental*

Conforme visto no esquema semiológico do mito, elaborado por Barthes (2012), existem três elementos: o *significante*, o *significado* e total associativo destes dois, que é o próprio mito, o *signo*.

O primeiro mito tem a *natureza* como significante e o *meio ambiente* como significado, em que surge o signo *o meio ambiente é a natureza*.

O segundo traz os distúrbios do ambiente natural — *aquecimento global, poluição, queimadas, desmatamentos e afins* — como o significante, enquanto que os *problemas ambientais* como o significado, cuja junção é o signo *os problemas ambientais são aquecimento global, poluição, queimadas, desmatamentos e afins*.

No último mito, o *saber que os recursos naturais não são infinitos* é o significante e a *consciência ambiental* é o significado. *A consciência ambiental é saber que os recursos naturais não são infinitos* é o signo.

### *Contribuições do Trabalho*

O trabalho traz contribuições para a temática da EA, para a administração enquanto ciência social e para a prática da atividade docente.

Em primeiro lugar, sendo a EA uma temática em constante aperfeiçoamento acadêmico, o presente estudo serviu para mostrar que é possível colocar a EA em diálogo com outro campo de conhecimento — no caso aqui, a mitologia. É evidente que há outras inúmeras áreas de conhecimento que podem interagir com a EA, e isso graças à interdisciplinaridade e transversalidade — que, conforme já mostrado, são características precípuas da EA.

Em segundo lugar, o trabalho mostra o quanto é importantíssimo que a disciplina de EA seja incluída em cursos de administração — um dos cursos de maior destaque no ensino superior brasileiro<sup>10</sup>. Contudo, a EA não possui o mesmo *status* em todos eles. É bem verdade que há muitos que já têm a EA como disciplina consolidada em sua grade curricular, mas é factível afirmar que ainda existem muitos outros cursos que nem ao menos tratam do tema, mesmo que inserido em uma outra disciplina. Como a EA tem se tornado presente nos mais diversos campos profissionais, aqueles administradores que possuem o conhecimento da EA — mesmo que geral e superficial — serão mais gabaritados do que aqueles que não o possuem e, assim, obterão maior destaque no cenário cada vez mais competitivo da administração.

Em terceiro lugar, o estudo coopera com a formação em EA de professores, no sentido de fornecer subsídios que contribuam para uma melhor elaboração do conteúdo abordado em tal formação. Tendo em vista que a EA moderna determina como diretrizes a interdisciplinaridade e a transversalidade, o contexto ideal seria que todos os professores das mais diversas áreas do saber fossem experimentados na EA. Mas a realidade é um tanto quanto diferente. Ora, se foram abordados neste estudo somente professores que já lidam com a EA, e mesmo assim foram encontrados mitos, é admissível que aqueles que nunca lecionaram esta matéria tenham um conhecimento muito impreciso sobre EA.

### *Limitações*

O tema da EA está em voga nos dias atuais. Afinal, é moda usar expressões como “processo ecologicamente correto”, “produto verde”, “práticas sustentáveis”, “consumo consciente” e outras congêneres. Isto faz com que se crie um discurso “politicamente correto”.

---

<sup>10</sup> Segundo o Censo Escolar da Educação Superior 2013, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 9 de setembro de 2014 e noticiado pelo portal do Diário de Pernambuco no mesmo dia, o curso superior em administração foi o que teve o maior número de alunos matriculados em todo o Brasil durante o ano de 2013.

Ao se ponderar a maneira como os sujeitos foram abordados, bem como os instrumentos de tratamento, a intenção no estudo era que os professores não adotassem esse tipo de fala que está “na moda”, que exprimissem o seu real conhecimento sobre a EA. Mesmo assim, é impossível se afirmar com segurança que isso não aconteceu.

O método escolhido e adaptado — a mitologia, de Barthes (2012) — não é comum de ser usado, principalmente em nível de graduação. É, portanto, aceitável se afirmar que não é tão simples assimilar os conhecimentos postulados pelo mitólogo francês, o que torna a análise do TCC — ou melhor, dos conhecimentos gerados por ele — bastante dependente de fundamentos no assunto — o que exige anos de estudo. Em outras palavras, um autor mais maduro no assunto, porventura, obteria resultados mais ricos.

#### *Recomendações para Pesquisas Futuras*

O tema da EA moderna é multifacetado, ou seja, possui diversos conceitos, princípios e públicos-alvo. Com tais características pode-se fazer um estudo abordando outros conceitos da EA, até mesmo em outras IES, de outros municípios.

Sugere-se, assim, pesquisas que utilizem mais a observação direta, a fim de tentar verificar como os professores se comportam em sala de aula, ao ministrar disciplinas do tema ambiental, e o direcionamento que dão ao conteúdo ensinado.

O TCC procurou tratar a EA de modo mais geral. Logo, seria possível determinar alguma divisão específica do tema e abordá-lo em disposição mais profunda. Talvez, o segmento das ações ambientais, e em como estas devem ser realizadas — um comparativo entre discurso e prática.

Enfim, a depender dos sujeitos, dos instrumentos de abordagem e da especificidade do tema, outros mitos podem ser encontrados nos discursos, de modo a agregar mais conhecimento, podendo até ser criada uma coletânea de mitos no discurso da EA.

## REFERÊNCIAS

- BARBIERI, J. C. A educação ambiental e a gestão ambiental em cursos de graduação em administração: objetivos, desafios e propostas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 6, p. 919-946, nov./dez. 2004.
- BARTHES, R. **Mitologias**. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- BONOTTO, D. M. B. Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [*sine loco*], v. 7, n. 2, p. 313-336, 2008.
- BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- BRANDALISE, L. T. *et al.* A percepção e o comportamento ambiental dos universitários em relação ao grau de educação. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 16, n. 2, p. 273-285, abr./jun. 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.
- BRITTO, L. P. L. *et al.* Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.
- CARNEIRO, S. M. M. Ética e educação: a questão ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 2, p. 97-107, jun. 2007.
- CARVALHO Jr., A. F. de. **Ecologia profunda ou ambientalismo superficial? O conceito de ecologia e a questão ambiental junto aos estudantes**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- CARVALHO, L. M. de; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. de. Pesquisa em educação: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 13-27, jan./abr. 2009.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- GOMES, M. F. Avaliação e natureza administrativa das instituições de ensino superior. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 589-610, jul./set. 2010.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E.; LORENZETTI, L. Investigação em educação ambiental na América Latina: mapeando tendências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 191-211, dez. 2009.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 11. ed. Campinas (SP): Papirus, 2007.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso um embate? 4. ed. Campinas (SP): Papirus, 2007.

HART, P. Em resposta a “isto não é bom o suficiente”: reflexões sobre a pesquisa em educação ambiental no Canadá em contextos de expansão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 159-190, dez. 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Caruaru (PE). Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/2328S>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

JIMENEZ, S.; TERCEIRO, E. A crise ambiental e o papel da educação: um estudo fundado na ontologia marxiana. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 299-325, dez. 2009.

LIMA, G. 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.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. Tendências da pesquisa em educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 143-157, dez. 2009.

ME/MMA – Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente. **ProNEA**: Programa Nacional de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília (DF): ME/MMA, 2005.

MMA – Ministério do Meio Ambiente. **Carta de Belgrado, de 1975**. Brasília (DF): MMA, 2014. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt\\_belgrado.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2014a.

MMA – Ministério do Meio Ambiente. **Educação Ambiental – Política de Educação Ambiental**: Conceitos. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 9 fev. 2014b.

PADUA, S. M.; SÁ, L. M. O papel da educação ambiental nas mudanças paradigmáticas da atualidade. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 102, p. 71-83, jan./jun. 2002.

PATO, C.; SÁ, L. M.; CATALÃO, V. L. Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 213-233, dez. 2009.

PEDRINI, A. G. (Org.). **Metodologias em educação ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PELEGRINI, D. F.; VLACH, V. R. F. As múltiplas dimensões da educação ambiental: por uma ampliação da abordagem. **Sociedade & Natureza**. Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 187-196, maio/ago. 2011.

PELICIONE, A. F. Trajetória do movimento ambientalista. *In*: PHILIPPI Jr., A.; ROMÉRO, M. de A.; BRUNA, G. C. (Editores). **Curso de gestão ambiental**. Barueri: Manole, 2004. p. 431-457.

PINHEIRO, L. V. de S. *et al.* Transformando o discurso em prática: uma análise dos motivos e das preocupações que influenciam o comportamento pró-ambiental. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 83-113, maio/jun. 2011

PITANO, S. C.; NOAL, R. E. Horizontes de diálogo em educação ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 283-298, dez. 2009.

PLÁCIDO, P. de O.; RODRIGUES, J. do N. Educação e justiça ambientais: diálogos necessários na sociedade urbano-industrial. *In*: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), 7, 2013, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Pesquisa em Educação Ambiental, 07-10 jul. 2013.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, A. P. G. Discurso e poder: a contribuição barthesiana para os estudos de linguagem. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 79-93, jan./jun. 2004.

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 235-263, dez. 2009.

ROCHA, E. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <[www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20É%20MITO%20-%20Everardo%20Rocha.pdf](http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20É%20MITO%20-%20Everardo%20Rocha.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

SERVA, M. A importação de metodologias administrativas no Brasil – uma análise semiológica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, p. 128-144, out./dez. 1992.

SILVA, D. R.; MELLO, S. C. B. A mitologia na representação cultural da cachaça: imagem negativa e tentativa de ressignificação. **E-compós**, Brasília (DF), v. 13, n. 1, jan./abr. 2010.

SILVA, M. R. P. Lição crítica: Roland Barthes e a semiologia do impasse. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 65-78, jan./jun. 2005

SILVA, S. do N. Reflexões sobre o campo ambiental. *In*: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), 7, 2013, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Pesquisa em Educação Ambiental, 7-10 jul. 2013.

SILVEIRA, E. A arte do encontro: a educação estética ambiental atuando com o teatro do oprimido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 369-394, dez. 2009.

SOUZA, D. C. de; SALVI, R. F. A pesquisa em educação ambiental: um panorama sobre sua construção. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 111-129, set./dez. 2012.

SZUTAMAN, R. Ética e profética nas mitológicas de Lévi-Strauss. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 31, p. 293-319, jan./jun. 2009.

TAUCHEN, J.; BRANDLI, L. L. A gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário. **Gestão & Produção**, v. 13, n. 3, p. 503-515, set./dez. 2006.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005.

VIANA, M. dos S. Mito e linguagem: breve reflexão sobre o discurso. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 1, p. 61-66, 2009.

## APÊNDICE A — Perfil dos Sujeitos

### Perfil do sujeito 1

Título	Área	Temática Ambiental	Conclusão
Graduação	Engenharia Mecânica	Não	1979
Especialização	MBA Executivo Gestão de Varejo e Negócios	Não	2003
Mestrado	Engenharia de Produção	Não	2006
Doutorado	Engenharia Civil	Sim	2013

### Perfil do sujeito 2

Título	Área	Temática Ambiental	Conclusão
Graduação	Direito	Não	2004
Especialização	Gestão em Direito Público	Sim	2007

### Perfil do sujeito 3

Título	Área	Temática Ambiental	Conclusão
Graduação	Serviço Social	Não	1988
Especialização	Associativismo	Não	1991
Mestrado	Desenvolvimento Urbano	Sim	1999
Doutorado	Desenvolvimento Urbano	Sim	Em andamento

### Perfil do sujeito 4

Título	Área	Temática Ambiental	Conclusão
Graduação	Ciências Contábeis	Não	2007
Especialização	Contabilidade e Controladoria	Não	2010
Mestrado	Ciências Contábeis	Sim	Em andamento

### Perfil do sujeito 5

Título	Área	Temática Ambiental	Conclusão
Graduação	Direito	Não	2004
Graduação	Tecnologia em Gestão Ambiental	Sim	2012
Especialização	Gestão Ambiental	Sim	2007
Mestrado	Ecologia	Sim	2012

### Perfil do sujeito 6

Título	Área	Temática Ambiental	Conclusão
Graduação	Relações Internacionais	Não	2007
Mestrado	Ciência Política	Sim	2012
Mestrado	Relações Internacionais	Sim	2012

**Perfil do sujeito 7**

<b>Título</b>	<b>Área</b>	<b>Temática Ambiental</b>	<b>Conclusão</b>
Graduação	História	Não	1985
Graduação	Direito	Não	1989
Especialização	Direito	Não	1998
Mestrado	Ciências Jurídicas	Sim	2005

**Perfil do sujeito 8**

<b>Título</b>	<b>Área</b>	<b>Temática Ambiental</b>	<b>Conclusão</b>
Graduação	Ciências Biológicas	Não	2000
Especialização	Ciências Biológicas	Não	2002
Mestrado	Morfologia	Não	2007