

APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL E JORNALISMO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE
MUDANÇA CLIMÁTICA

Débora Gallas Steigleder

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumen

Esta investigación de carácter analítico tiene por objetivo discutir la relación entre educación ambiental (Carvalho, 2008) y periodismo ambiental (Gavirati, 2016; Girardi, Schwaab, Massierer & Loose, 2012; Fernández Reyes, 2011; Bueno, 2007; Bacchetta, 2000) a través de una perspectiva interdisciplinar y sistémica. Se busca como resultado una mirada epistemológica basada en la toma de conciencia y la participación ciudadana a fin de mitigar el cambio climático. Desde una ecología de saberes (Sousa Santos, 2010) y de las epistemologías ecológicas (Steil y Carvalho, 2014) se defiende que el periodismo ambiental debe asumir una función formativa y la educación debe asumir el compromiso con la comunicación del interés público para que solucionen localmente los problemas ambientales globales. La metodología es la revisión bibliográfica sobre los conceptos y sus potencialidades ante la cuestión climática.

Palabras clave

Periodismo, Periodismo Ambiental, Educación Ambiental, Ecología de Saberes, Epistemologías Ecológicas.

1. Primeiros cruzamentos

Completamos a segunda década do século XXI imersos em um contexto de conhecimentos científicos validados, de consenso quase absoluto no meio acadêmico. Embora grupos negacionistas, a partir de seus interesses políticos e econômicos, refutem publicamente as conclusões de estudos de impacto como os do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), fenômenos climáticos extremos são percebidos em todo o planeta com cada vez mais frequência, e a partir deles urgem adaptações de comunidades humanas e não-humanas como resposta⁴⁷. Trata-se, portanto, de uma realidade compartilhada, sobre a qual temos o ímpeto de agir em escala local e global porque envolve nossa existência neste planeta, mesmo que não compreendamos seus pormenores – não temos como *ver* as alterações na atmosfera terrestre, mas é possível *sentirmos* seus efeitos generalizados sobre os ecossistemas e organismos ao longo do tempo.

Parece contraditório, portanto, que o campo do conhecimento ambiental, por ter um objeto sem território fixo e por não se ancorar na tradição de uma única disciplina, seja permeado por incertezas e desafios, conforme define Souza-Lima (2010). O objeto ambiental, segundo o autor, ainda busca se delinear ao longo das tensões e cruzamentos entre ciências sociais e ciências biofísicas e romper com o reducionismo da ciência de perspectiva única. E assim, apesar das dificuldades para a delimitação do espectro de pesquisa, a interdisciplinaridade configura-se como uma demanda alinhada à complexidade do real, evidenciada pelo processo de reconfiguração deste real diante das questões ambientais prementes, que se apresentam interligadas e desafiam simultaneamente diversos domínios do saber.

Neste artigo, propomos uma reflexão interdisciplinar com base na relação entre os campos do Jornalismo e da Educação – delimitados, mais especificamente, nas premissas do jornalismo ambiental e da educação ambiental. Identificamos que as duas perspectivas têm diversos pontos de aproximação possíveis. Entre eles, a construção de conhecimento que supere a

47 Apesar da incerteza inerente às projeções de cenários, o Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas (2014), por exemplo, ressalta a relação do aumento da temperatura global com diversos fenômenos cujas ocorrências tendem a se acentuar nos próximos anos. Alguns deles são alteração dos padrões de precipitação e de processos biogeoquímicos nos biomas, vulnerabilidade da biodiversidade em ecossistemas aquáticos e terrestres e mudanças nos ciclos hidrológicos. As causas dessa crise generalizada são também de ordem variada, como remoção da vegetação nativa, mudança de cobertura e uso do solo para atividades de agricultura e pecuária – especialmente de grande escala e através de monocultivos – e geração de energia baseada em combustíveis fósseis.

dualidade do paradigma racionalista, a valorização da práxis⁴⁸ e a compreensão da política enquanto ação responsável voltada à liberdade⁴⁹. Além disso, ambas as filiações teóricas se constroem mutuamente. O jornalismo ambiental, conforme Girardi, Schwaab, Massierer & Loose (2012), apresenta como singularidade no campo do Jornalismo o compromisso com a mobilização da sociedade, inspirando-se na proposta transformadora freireana inicialmente voltada às práticas educativas. A partir deste posicionamento, reconhece-se a necessidade de construção de conhecimento baseado nas diferentes dimensões da realidade. Já a educação ambiental, ainda que composta de por diversas – e distintas – vertentes, vale-se, com frequência, de experiências próprias do campo da Comunicação – e, mais especificamente, do Jornalismo – a fim de promover um aprendizado ativo, baseado no diálogo e na autonomia, conforme postulado por Freire (1992).

As trocas entre os campos do Jornalismo e da Educação passam a ser ainda mais necessárias no atual contexto de intensificação da crise climática. Entre as tarefas do jornalismo ambiental, conforme Fernández-Reyes (2011), estão a construção de representações sociais e abordagens sobre causas e consequências dos fenômenos oriundos de alterações climáticas e alternativas diante de nossos modelos de produção e de consumo. Neste ponto, a qualificação das pautas através da transversalidade e da complexidade conduz à incorporação de elementos educativos ao discurso jornalístico sobre mudanças do clima, segundo Girardi e Moraes (2013). As autoras reconhecem como fundamental a emergência de uma nova racionalidade no campo do Jornalismo, de forma a superar abordagens catastróficas a fim de comunicar com maior precisão os problemas da atual racionalidade econômica e instrumental.

Consideramos a visada das epistemologias ecológicas (Steil; Carvalho, 2014) e da ecologia de saberes (Santos, 2010) como eixos mediadores do diálogo entre jornalismo ambiental e educação ambiental. Isto por conta de seu ímpeto de romper com a cultura do pensamento único, agregando aos estudos e experiências os saberes não científicos e contra-hegemônicos e considerando a coexistência de ignorâncias e incertezas às práticas científicas. Desta forma, a reflexão aqui proposta parte do seguinte questionamento: **como as epistemologias ecológicas podem contribuir para a dimensão educativa do jornalismo ambiental?**

48 A partir de Freire (2013), é possível compreender práxis como prática de liberdade: trata-se do movimento simultâneo de ação e reflexão com o objetivo de transformar a realidade. É desta forma que o sujeito humano se afasta da opressão.

49 Para Arendt (1998), prescindem a política o fazer e o agir humanos. Objetiva-se na esfera da realidade, nas relações entre os sujeitos. É no âmbito da política que reside a esperança de que a organização do convívio humano pode fazer frente às improbabilidades e adversidades. Assim, “tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo” (Arendt, 1998, p.46).

Valemo-nos de perspectivas afins a estas formas de compreensão da realidade para costurar as relações entre campos aqui propostas. O jornalismo emancipatório, definido por Oliveira (2017), inspira-se educação libertadora de Paulo Freire e, assim como jornalismo ambiental, assume um posicionamento, buscando dar voz aos sujeitos oprimidos e valorizando uma compreensão contra-hegemônica da realidade. A comunicação educativa, descrita por Mário Kaplún (2011), e a Educomunicação, campo derivado das contribuições deste autor sobre o papel da comunicação para a transformação social e em consonância com a perspectiva dialógica freireana, subsidiam a proposta da integração de saberes e de uma “prática reflexiva e participante” (Duarte, Knechtel, Loose, Martínez, Gonçalves & Giacomitti, 2014, p. 105) compartilhada por educação ambiental e jornalismo ambiental.

Face à pluralidade de perspectivas convergentes na percepção sobre a “impureza” dos campos científicos, este trabalho objetiva apontar caminhos para a consolidação de um jornalismo que abrace seu potencial educativo ou formador tendo, como ponto de partida, um olhar crítico à cultura do saber único e sensível para os desafios ambientais do tempo presente.

2. Percorso definido: epistemologias ecológicas no âmbito educativo

A ciência não tem todas as respostas para todas as questões postas pela realidade permeada por tensões que envolvem natureza e sociedade. Tampouco é a única forma de responder às complexas demandas de um planeta em crise.

A crise ambiental leva a uma crise epistemológica, que repensa a ciência como “único reduto da verdade”, assinalam Steil e Carvalho (2014, p.172). De forma semelhante, Boaventura de Sousa Santos (2010) critica a construção de uma pretensa unidade epistemológica da ciência. O autor afirma, através da noção de ecologia de saberes, que as condições da diversidade epistemológica do mundo têm relação com a) a pluralidade interna das práticas científicas, a qual resgata o que há de positivo na ciência moderna, mas rompe fronteiras e viabiliza a criação de novos objetos, técnicas e problemas de pesquisa; e b) a pluralidade externa das práticas científicas, que pressupõe o reconhecimento de saberes não científicos e não hegemônicos, baseando-se na adoção de perspectivas interculturais. Neste caso, conforme Santos (2010, p.142), “o desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-acção”.

O caminho de compreensão do ambiente que existe para além da percepção apenas humana passa pelas epistemologias ecológicas. Conceituadas por Steil e Carvalho (2014, p.164), consistem em um ponto de encontro entre

uma heterogeneidade de formulações de caráter teórico e disciplinar a partir da proposta de “superação das dualidades modernas”. Tal orientação é baseada em uma “virada ontológica” (Steil; Carvalho, 2014, p. 174), ou seja, em uma reação frente à ideia de oposição entre cultura e natureza.

Neste sentido, Steil e Carvalho indicam que, para conhecer, é necessário estar no mundo, em um movimento de fuga do etnocentrismo. A partir de Bruno Latour, os autores entendem a realidade como condição de existência material, pois, “contra o aprisionamento do conhecimento na mente humana, as epistemologias ecológicas reivindicam a materialidade e a autonomia do mundo, bem como repensam o estatuto da realidade” (Steil; Carvalho, 2014, p.164). Desta forma,

“O ponto de partida para o conhecimento não é mais o distanciamento e os dispositivos da evitação, mas, ao contrário, o engajamento do sujeito no mundo e no coração da matéria por meio da participação e do compartilhamento de uma experiência comum que atravessa os seres e as coisas que habitam a mesma atmosfera” (Steil; Carvalho, 2014, p.176)

O pensamento de Boaventura de Sousa Santos converge novamente com esta perspectiva quando define a ecologia de saberes como uma “epistemologia simultaneamente construtivista e realista” (2010, p.147). O conhecimento constrói-se através da intervenção no real, e não como representação do real, conforme o autor. E, neste contexto, é possível questionar as escolhas concretas de intervenção feitas no campo da ciência e da tecnologia – e suas consequências –, em comparação ao que é proposto por formas de conhecimento não hegemônicas. Boaventura de Sousa Santos defende que tais escolhas devam ser feitas a partir do princípio da precaução. Por tudo isso, trata-se, especificamente, de uma “ecologia de práticas de saberes” (2010, p.143).

“Há [...] outras formas de intervenção no real que nos são hoje valiosas para as quais a ciência moderna nada contribuiu e que, pelo contrário, são o produto de outras formas de conhecimento. Por exemplo, a preservação da biodiversidade tornada possível pelos conhecimentos camponeses e indígenas e que, paradoxalmente, está hoje ameaçada pela intervenção crescente da ciência moderna”. (Santos, 2010, p.147)

Esta compreensão plural e complexa da realidade aproxima-se das perspectivas de educação ambiental que defendem a dimensão política no âmbito da práxis na medida em que preveem a intervenção no real a partir de reflexão crítica, o que remete à pedagogia de Paulo Freire (2013). Reigota (2012), por exemplo, incentiva a observação dos contextos históricos específicos da educação ambiental (EA). No Brasil, detalha o autor, este campo emergente constitui-se fundamentalmente a partir da década de 1980, derivando do ativismo ecologista que resistiu à ditadura militar e a seu modelo de desenvolvimento econômico e industrial copiado dos países tidos como

potências pelo viés da modernidade. Reigota defende a permanência do caráter questionador e contra-hegemônico da educação ambiental no contexto acadêmico ao considerar sua capacidade de estudar os desafios e impactos da ciência e da tecnologia sobre as populações mais afetadas pelas desigualdades do sistema político e econômico vigente. Duarte, Knechtel, Loose, Martínez, Gonçalves & Giacomitti (2014) também ressaltam pluralidade e a transversalidade que caracterizam uma educação ambiental crítica, e complementam:

“Além de expor os desafios e complexidades da temática ambiental, é preciso que o educador tenha uma postura diferenciada e integradora do homem e natureza, mostrando que a mobilização social frente às questões ambientais só pode se dar com uma visão de mundo que englobe uma cidadania e ética condizentes com a perspectiva ambiental”. (Duarte, Knechtel, Loose, Martínez, Gonçalves & Giacomitti, 2014, p.105)

Em abordagem convergente a esta postura, Carvalho (2001) ressalta que a educação ambiental é afetada pela constante disputa de projetos político-pedagógicos. A autora identifica pelo menos duas vertentes principais historicamente consolidadas neste campo, que podem se sobrepor: a EA popular e a EA comportamental. Esta é voltada à mudança de hábitos em busca da conservação da natureza, através de aprendizado baseado em racionalidade, e direcionada sobretudo às crianças diante da preocupação com as gerações futuras. Já a primeira está associada à educação popular, “que compreende o processo educativo como um ato político no sentido amplo, isto é, como prática social de formação de cidadania” (Carvalho, 2001, p.46). Trata-se de mais um alinhamento à perspectiva freireana, que prevê a problematização do conhecimento frente à realidade concreta. Para Paulo Freire (1992, p.31), tal processo é possibilitado pela ação de comunicação, a qual auxilia em uma “inserção crítica na realidade” na medida em que prevê a reciprocidade entre os sujeitos na relação que conduz à transformação cultural.

Ao defender uma educação ambiental transformadora, Carvalho (2001) reforça uma postura epistemológica baseada no sujeito ecológico (Steil; Carvalho, 2014), na qual “o ambiental é pensado como sistema complexo de relações e interações da base natural e social e, sobretudo, definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem” (Carvalho, 2001, p.45). Trata-se de um olhar permeado pela sensibilidade quanto às possibilidades de estar no mundo e por uma postura política no processo de tomada de consciência e compreensão do ambiente. A educação ambiental, assim, é operacionalizada através da responsabilidade social e da articulação de conhecimentos e de práticas cotidianas, não limitando-se ao âmbito escolar ou a uma área do saber específica, lembram Duarte, Knechtel, Loose, Martínez, Gonçalves & Giacomitti(2014).

“Quanto à capacidade de uma educação promover valores ambientais, é importante destacar que o processo educativo não se dá apenas pela aquisição de informações, mas sobretudo pela aprendizagem ativa, entendida como construção de novos sentidos e nexos para a vida. Trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo. A internalização de um ideário ecologista emancipatório não se dá apenas por um convencimento racional sobre a urgência da crise ambiental, mas sobretudo implica uma vinculação afetiva com os valores éticos e estéticos desta visão de mundo”. (Carvalho, 2001, p.49)

A postura ética e cidadã é destacada por Duarte, Knechtel, Loose, Martínez, Gonçalves & Giacomitti (2014) como um dos elementos relevantes para a formação do educador ambiental. A educação ambiental crítica tem como característica a negociação permanente ocasionada pelo encontro de culturas, e também é marcada pelo incentivo à autenticidade e à criatividade na medida em que se encontra alinhada em defesa da liberdade de pensamento e de expressão, ressaltam as autoras.

Através de Paulo Freire (1992), portanto, é possível fazer a ponte entre as propostas da ecologia de saberes e das epistemologias ecológicas com a prática nos campos da Educação e da Comunicação. O elemento fundamental dessa relação é o diálogo, pois constitui um processo horizontal, crítico e libertador, a partir do qual os sujeitos interagem com o ímpeto de interferir na realidade na intenção de reconstruí-la conforme suas próprias reflexões e ações.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experencial’) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (Freire, 1992, p.52).

Ainda para Freire, o diálogo conduz à constituição da consciência se si e do mundo – e estas consciências caminham juntas, em colaboração mútua, para assegurar o resgate da liberdade dos sujeitos. Pode-se dizer que se trata de uma proposta política, conforme o entendimento de Arendt (1998), pois refere-se ao âmbito no qual o ser humano se realiza como tal, uma vez que se apresenta como participante de uma realidade compartilhada para a qual busca contribuir enquanto sujeito. É, portanto, baseada em relação, pois tem a ver com a “convivência entre diferentes” (Arendt, 1998, p.21)⁵⁰.

50 Neste sentido, a autora explica que “os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (ARENDR, 1998, p.21-22).

E, por conta da filiação ao campo da Comunicação, aqui considera-se o diálogo como um aspecto característico da autonomia dos sujeitos, que impulsiona o reconhecimento de saberes outros. Neste sentido, faz-se indispensável nos campos da Comunicação e da Educação, ainda dominados por práticas opressoras e carentes de uma práxis emancipatória. No Jornalismo, mais especificamente, a postura dialógica, que considera a confluência dos saberes, conduz a uma prática orientada pela utopia de democratização da produção e do acesso ao conhecimento, a qual contribui para o fortalecimento da cidadania e incentiva a emancipação dos sujeitos.

3. Destino almejado: jornalismo ambiental para emancipação e formação cidadã

O jornalismo ambiental apresenta-se como uma perspectiva alinhada a paradigmas emergentes, que refuta soluções puramente tecnocráticas para os complexos problemas ambientais. Na medida em que estes se acentuam por conta do contexto global de fenômenos como as mudanças climáticas, e atingem desde grandes metrópoles até comunidades tradicionais de pouco contato com o sistema capitalista vigente, acabam por demandar uma abordagem dos fatos comprometida com o bem-estar dos sujeitos mais vulneráveis às consequências da crise ambiental.

Identificamos, pois, semelhanças entre esta proposta de jornalismo ambiental fundamentada sobretudo em Girardi, Schwaab, Massierer & Loose (2012) e a educação ambiental popular apresentada por Carvalho (2001), pois ambas as perspectivas consideram as relações dos grupos humanos com a natureza, sobretudo em seu potencial emancipatório, coletivo e mobilizador – e, portanto, político.

Dennis de Oliveira (2017) parte da noção de emancipação apresentada por Paulo Freire a fim de propor um ponto de virada para o campo jornalístico. O autor diagnostica como principais problemas do exercício do jornalismo na mídia hegemônica a dependência da ação direta do capital e a tendência à espetacularização, no que se afasta do direito à liberdade de expressão para confundir-lo com direito à liberdade de opinião.

Neste contexto, de acordo com Oliveira (2017), o jornalismo emancipatório faz-se necessário enquanto modo de sistematizar experiências das classes subalternas. A prática da sistematização de experiências permite uma tomada de posição para a construção de um contexto teórico. Assim, “um jornalismo emancipatório se faz, necessariamente, por um ponto de partida de criticidade do contexto vivido – só se pretende ser emancipatório se considerar o contexto vivido como opressor. E há uma posição tomada, que é a do oprimido” (Oliveira, 2017, p.190). Há, portanto, engajamento e, por con-

sequência, um movimento de valorização da problematização ante a solução, pois a ação reflexiva torna-se central em um jornalismo que se pretende prática de liberdade.

Uma mirada semelhante sobre o engajamento pela cidadania no campo jornalístico pode ser encontrada em Ijuim (2009). Aquilo que o senso comum normalmente associa a uma “responsabilidade social” do jornalismo o autor refere à noção de compromisso proposta por Paulo Freire. O ser da práxis, capaz de transformar, é aquele capaz de exercer o ato comprometido através da ação e da reflexão. Tal transformação é movida pela solidariedade:

“Esta aptidão para estar no e com o mundo suscita a possibilidade de, pela reflexão, ter consciência de si e, por um olhar crítico diante do mundo, ter consciência da realidade concreta. O olhar crítico diante do mundo, porém, não admite uma postura de admiração, ou contemplação. Ao contrário, supõe a ação para a transformação”. (Ijuim, 2009, p.34)

Esta perspectiva transformadora e emancipatória é permeada pela dialogia, conforme ressalta Oliveira (2017), pois está centrada em uma práxis coletiva que prevê a reconciliação da relação com o outro, em um projeto de libertação em comunhão, conforme postula Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2013).

“Se é assim, o jornalista não executa simples técnicas de investigação e redação, mas desenvolve apurada e cuidadosa habilidade de ver o mundo [**sentir-se com o mundo**]. Da mesma forma, ao concluir sua reportagem, o profissional não apresenta apenas um relato sobre fatos, pois o que viu, ouviu, sentiu e vivenciou foi processado pela sua inteligência e pelos seus sentimentos – um processo de atribuição de significados. Ele apresenta uma narrativa viva, uma construção da realidade, mediada pelo social”. (Ijuim, 2009, p.35, grifo do autor)

A partir destes princípios, propomos o encontro da proposta de jornalismo emancipatório assentada em Paulo Freire com o jornalismo ambiental na medida em que estão centrados no processo de formação cidadã e, portanto, dialogam com o campo da Educação. O potencial educativo do jornalismo ambiental foi constatado na pesquisa de Lückmann (2008), que destaca a semelhança entre os campos do Jornalismo e da Educação através da finalidade que compartilham em formar cidadãos críticos. A autora baseia-se em Paulo Freire para postular que “[...] a transição de uma consciência mágica ou ingênua para uma consciência crítica, e não só acerca dos problemas ambientais, envolve uma postura educativa que transcenda as paredes das instituições formais de ensino” (Lückmann, 2008, p.132).

Girardi, Schwaab, Massierer & Loose (2012, p.148), também com base em uma perspectiva freireana, complementam a ideia de um campo jornalístico que se oriente pela mobilização dos sujeitos frente às pautas ambientais emergentes – e cada vez mais urgentes:

“O jornalismo ambiental, partindo de um tema específico (mas transversal), visa ser transformador, mobilizador e promotor de debate por meio de informações qualificadas e em prol de uma sustentabilidade plena. Para sua concretização é necessário buscar respaldo em olhares mais abrangentes, que possibilitem ver as conexões, superar a fragmentação reiterada. Fundem-se, desta forma, a natureza do jornalismo especializado com as demandas socioambientais que acabam por compor o horizonte de reflexão dos paradigmas emergentes”.

Gavirati (2016) define o jornalismo ambiental por meio de dois processos culturais: a mediatização e a ambientalização. Porém, difere as duas concepções possíveis sobre o campo: o jornalismo ambiental enquanto especialização profissional, segundo o autor, desvincula-se do termo “ecológico”, considerado ideológico, e se apresenta como uma hiperespecialização profissional, uma subárea derivada do jornalismo científico; Já o jornalismo ambiental enquanto renovação (ideológica) do jornalismo, considera este campo a partir de uma perspectiva ampla, transversal e integral, capaz de fundamentar a reformulação de meios de comunicação já existentes ou a criação de novos meios.

Na aproximação proposta com o campo da Educação, este artigo filia-se à segunda concepção, que entende que o jornalismo ambiental não se restringe a uma seção ou segmento de mercado, mas, sim, deve ser um “movimento cultural que transforme o jornalismo”⁵¹ (Gavirati, 2016, p.13). Trata-se de um jornalismo militante ou ativista, que prevê a “renovação integral do jornalismo” (Ibid., p.14), com visão crítica sobre os critérios de objetividade que permeiam os meios massivos. Neste sentido, o autor ressalta que meios comunitários são terreno fértil para trabalhar de acordo com uma visada ambiental, já que não estão subordinados, em essência, à lógica de mercantilização da informação.

Girardi, Schwaab, Massierer & Loose (2012) também pontuam que não há um consenso na conceitualização de jornalismo ambiental; porém,

“Embora existam casos em que ele é tido como uma especialidade ou especialização jornalística, relacionada à cobertura de temas ambientais, entendemos que o jornalismo ambiental extrapola a ideia de ser uma cobertura centrada nos assuntos de meio ambiente. A concepção é outra, independente, baseada na pluralidade de vozes e na visão sistêmica, para

51 No original, em espanhol: “Se trata de que sea un movimiento cultural que transforme el periodismo”.

além de uma cobertura factual ou programada”. (Girardi, Schwaab, Massierer & Loose, 2012, p.137)

Gavirati (2016) defende um jornalismo ambiental alinhado à ecologia de saberes, pois pressupõe o jornalista como militante em busca de autonomia e identificado com as lutas do ecologismo popular. Trata-se, portanto, de um jornalismo propositivo, e não neutro. Complementarmente, a noção de jornalismo emancipatório sugere a “constituição de um jornalismo como forma de conhecimento cristalizada nas singularidades” (Oliveira, 2017, p.191), rompendo com a cultura do silêncio e garantindo a emancipação através do diálogo e da criação de espaços alternativos para a construção de sociabilidades: “quando Paulo Freire propõe que a libertação é um projeto coletivo é porque ele enxerga que a emancipação só virá se houver **uma mudança qualitativa** nas dimensões relacionais entre seres humanos e entre seres humanos e a natureza” (Oliveira, 2017, p.202, grifo do autor).

Ainda no âmbito do diálogo interdisciplinar, Piancastelli (2011) propõe relacionar os campos do Jornalismo e da Educação ao considerar as contribuições do jornalismo ambiental para o campo emergente da Educomunicação.

“Por prescindir de uma forte interação e diálogo com uma comunidade, a Educomunicação encontra no jornalismo ambiental, um campo que carece de interpretações multilaterais sensíveis, uma certa dose de comprometimento e discernimento sobre as diversas posturas e realidades sócio-ambientais, uma ressonância para suas práticas”. (Piancastelli, 2011, p.14)

A Educomunicação é formulada a partir da proposta da Comunicação Educativa de Mario Kaplún, inspirada, por sua vez, na dialogia de Paulo Freire. Kaplún (2011) defende superar a ideia de que o campo da Comunicação diz respeito exclusivamente aos meios e tecnologias de comunicação e de uma visão instrumental da informação, a que o autor denomina de paradigma informacional e caracteriza como hegemônica. Assim, “o sistema será tanto mais educativo quanto mais rica for a trama de interações comunicacionais que saiba abrir e pôr à disposição dos educandos” (Kaplún, 2011, p.183). A Educomunicação é sintetizada por Soares (2000) enquanto um novo campo de interação social, baseado em conceitos transdisciplinares e na interdiscursividade e, ainda, identificado com a emergência de um novo perfil profissional – o do educador.

O campo do Jornalismo pode se valer dessa postura de incentivo ao diálogo de saberes, ressalta Piancastelli (2011). Segundo a autora, “o processo de entendimento do jornalismo culmina no caminho para a educação transformadora dos sujeitos, proporcionando subsídios de informação para que

os indivíduos percebam, se sensibilizem e atuem em prol de um mundo melhor” (Piancastelli, 2011, p.12)⁵².

No entanto, ainda há obstáculos para o fomento da conscientização. O desafio de promover um debate público e sensibilizar os cidadãos para questões ambientais deste tempo pode ser ilustrado a partir da emergência dos estudos sobre comunicação e mudanças climáticas em todo o mundo. Ao estudar o tema em Portugal, Anabela Carvalho (2011) ressalta o círculo vicioso que impede a constatação das alterações climáticas pelos diversos atores sociais: os atores políticos, na tentativa de se eximirem de responsabilidade, adotam o discurso de que tais mudanças são globais, e exigiriam apenas esforços transnacionais para serem combatidas. Na medida em que este enquadramento é assumido pelos meios de comunicação, os cidadãos desmobilizam-se frente à discussão sobre mudanças climáticas em nível local.

Fernández Reyes (2011) diagnostica que estamos em um contexto histórico de mudança global, no qual o impacto da atividade humana já superou a capacidade de regeneração do meio ambiente. Com base em ampla revisão bibliográfica sobre o jornalismo ambiental, o autor contextualiza o jornalismo desta época entre duas posições majoritárias: a que enxerga a conscientização e a educação como funções básicas deste campo e a que considera tais princípios como funções indiretas, meras consequências do objetivo primário do jornalismo. Neste sentido, o pesquisador espanhol propõe uma postura intermediária: o jornalista não é educador, e o jornalismo ambiental não supre lacunas próprias do sistema educativo, mas esta perspectiva traz contribuições epistemológicas para uma nova concepção sobre o mundo e, por consequência, incorpora o elemento formativo como função

52 Outros autores também se ocupam em tensionar o jornalismo ambiental na prática educativa. Os vieses de pesquisa são diversos, pois perpassam desde a essência educativa inerente ao campo até o efetivo exercício docente diante de suas questões características. Campos (2006) defende superar o paradigma de esgotamento que se expressa através do modelo de consumo desenfreado hoje vigente, e sugere uma transição ao pensamento complexo capitaneada pelos campos do jornalismo ambiental e da educação ambiental a fim de recuperar uma visão ecológica sobre as relações entre natureza e sociedade. Ferreira, Cardinali e Aranha (2015) também apostam na aplicação do jornalismo ambiental em sua função educacional através do relato sobre projeto de extensão da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Bauru. Além de se constituir como processo de aprendizado para os estudantes de jornalismo envolvidos na produção do jornal *Impacto Ambiental*, a relação com a educação ambiental é contemplada através do uso do veículo como subsídio para as atividades em sala de aula direcionadas aos estudantes de Ensino Médio da rede pública do município de Bauru. Assim, com duplo viés de conexão à prática educativa, o projeto visa a assumir caráter educacional. Gern (2017) pesquisa o ensino de jornalismo ambiental no âmbito das graduações em Jornalismo no Sul do Brasil e, frente a tal contexto, aponta como possível caminho para o exercício abrangente do jornalismo ambiental associar a existência das disciplinas específicas a um modelo transversal, que incentive a reflexão teórica e a prática sobre as questões ambientais ao longo de todo o curso.

básica. Girardi e Moraes (2013, p.56) reconhecem que o processo de mudança social perpassa o jornalismo na medida em que é capaz de engajar os sujeitos no comprometimento com a vida no planeta:

“Vemos que essa mudança é tão urgente quando a diminuição das emissões de gases estufa. Ela pode ser inspirada na ética do cuidado que ajuda a alcançarmos a compreensão que uma vida sustentável é um direito de todos os seres. Esta perspectiva poderia ser adotada pelo jornalismo nas suas narrativas sobre a realidade já que ele, como prática social, tem um forte potencial de nos informar o que está acontecendo, apresentar análises e apontar caminhos”.

Quando define o jornalismo ambiental através da atribuição de três funções – a informativa, a pedagógica e a política – Bueno (2007), ressalta que o campo em questão deve construir seu próprio ethos com base na defesa da vida no planeta e no exercício da cidadania. Neste sentido, o autor fortalece o movimento de construção do jornalismo ambiental a partir de uma perspectiva emancipatória e permite materializar a identificação deste olhar com a proposta das epistemologias ecológicas. De acordo com Carvalho (2014), embora não seja possível falar em nome das coisas e dos seres não-humanos, é necessário reconhecer que sua existência vai além do que é postulado pela cultura humanocentrada. Assim, deve-se

“[...] tomar o conhecimento do mundo não como um saber sobre o mundo e os seres que o habitam, mas considerar regimes de conhecimento que se produzem **com** e **no** mundo. O engajamento, ou o estar no mundo no sentido experiencial, é condição para conhecê-lo. A compreensão ou o conhecimento, nesse sentido, é também o reconhecimento daquilo que torna possível aos organismos humanos e não humanos existirem, conviverem e constituírem a si mesmos e ao mundo em contínua” relação. (Carvalho, 2014, p.76, grifos da autora)

Logo, uma prática jornalística baseada no entendimento sobre a realidade enquanto construção dialógica e relacional, com potencial de transcender a sectarização opressora dos homens (Freire, 2013), é possível e necessária na medida em que adota um olhar ecológico e integral. Defende-se aqui, portanto, um jornalismo ambiental cada vez mais aberto ao potencial educativo inerente a estas proposições epistemológicas emergentes.

4. Um longo caminho pela frente

De volta ao ponto de partida, ressaltamos: a reflexão aqui apresentada visa a fortalecer o caráter dialógico, emancipatório e interdisciplinar do jornalismo ambiental, área do saber originalmente caracterizada pelo reconhecimento e pela conexão de saberes diversos. As epistemologias ecológicas e

a ecologia dos saberes estimulam a busca pela pluralidade e pela diversidade nas práticas e nas reflexões sobre a realidade, conduzindo a uma construção epistemológica baseada no interconhecimento.

Neste contexto, o caráter educativo do jornalismo ambiental é fortalecido, uma vez que os princípios epistemológicos descritos são partilhados com a educação ambiental. Ambos os campos creem no rompimento com a ciência dualista, que separa sujeito de objeto, natureza de sociedade. O conhecimento disciplinar é, certamente, o caminho mais seguro para a consolidação de um campo científico. No entanto, corre o risco de ser reducionista e limitador ao desconsiderar todas as experiências e perspectivas – não humanas, inclusive –, que estão fora do status quo. E é também potencialmente opressor na medida em que rejeita saberes não científicos e dissocia-se dos valores éticos e políticos e da práxis libertadora.

Assim, através da prática educativa, urge pensar um jornalismo de inspiração popular, identificado com meios não-hegemônicos, com autonomia para questionar a lógica de mercantilização da informação que é imposta pelo paradigma moderno. Apesar de se pretender transversal, o jornalismo ambiental tem potencial para propor muitas outras rupturas a partir de sua competência emancipatória.

Este posicionamento beneficiaria o necessário esforço de abordagem em profundidade as causas e consequências da mudança climática. Tal fenômeno é observado nas mais diversas escalas e, portanto, é representativo da importância de cobertura jornalística que assuma o viés da formação cidadã, buscando aproximar o público de uma práxis baseada na busca de soluções coletivas para os problemas ambientais deste tempo.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (1998). *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bueno, W. C. (2007). Jornalismo Ambiental: explorando além do conceito. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 15(15), 33–44. Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/view/11897>
- Campos, P. C. (2006). Meio Ambiente: a sustentabilidade passa pela educação (em todos os níveis, inclusive pela mídia). *Em Questão*, Porto Alegre, 12(2), 387–419.
- Carvalho, A. (2011). Discursos de actores sociais sobre alterações climáticas. En *As alterações climáticas, os media e os cidadãos*(pp.43-66). Coimbra: Grácio.
- Carvalho, I. C. de M. (2014). A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 9(1), 69–79.
- Carvalho, I. C.M. (2001). Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, 2(2), 43-51.
- Duarte, V. S., Knechtel, M. do R., Loose, E. B., Martínez, J. G., Gonçalves, L. P., & Giacomitti, R. B. (2014). A formação do educador ambiental em debate: uma perspectiva interdisciplinar sobre o perfil deste profissional. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 9(2), 98–113. Recuperado de <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol9.n2.p98-113>
- Fernández-Reyes, R. (2011). La función formativa o educativa en el Periodismo Ambiental. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 11, 1-16. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ccss/11>
- Ferreira, J. P., Cardinali, M. A., & Aranha, A. S. (2015). Impacto Ambiental: Jornalismo e Educação Ambiental no Ensino Médio. En *X Conferência Brasileira de Mídia Cidadã y V Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã* (pp. 1–6). Bauru: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Freire, P. (1992). *Extensão ou comunicação?*(10a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (digital).

- Gavirati, P. (2016). *Periodismo ambiental (Cuaderno II)*. Buenos Aires: Secretaría de Proyección Institucional - Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Buenos Aires; Autoridad de Cuenca Matanza Riachuelo (ACUMAR).
- Gern, A. F. (2017). *Comunicação e meio ambiente nas salas de aula: um olhar sobre o jornalismo ambiental no ensino superior do Sul do Brasil*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Girardi, I. M. T., & Moraes, C. H. de. (2013). *Jornalismo e mudanças climáticas: reflexões a partir da ótica do jornalismo ambiental*. En R. Fernández Reyes & R. Mancinas-Chávez (Eds.), *Actas de las Jornadas Internacionales Medios de Comunicación y Cambio Climático* (pp. 45–58). Sevilla: Fénix Editora.
- Girardi, I. M. T., Schwaab, R., Massierer, C., & Loose, E. B. (2012). *Caminhos e descaminhos do jornalismo ambiental*. *Comunicação & Sociedade*, 34(1), 131–152.
- Ijuim, J. K. (2009). *A Responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire*. *Em Questão*, 15(2), 110–118.
- Kaplún, M. (2011). *Processos educativos e canais de comunicação*. En A. O. Citelli & M. C. C. Costa (Eds.), *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento* (2a ed., pp. 175–189). São Paulo: Paulinas.
- Lückmann, A. P. (2008). *O jornalismo ambiental educa? Reflexões a partir de um estudo de recepção*. En I.M.T.Girardi&R. T. Schwaab(Eds.), *Jornalismo ambiental: desafios e reflexões*(pp.120-136). Porto Alegre: Dom Quixote.
- Oliveira, D. (2017). *Jornalismo e Emancipação: uma prática jornalística baseada em Paulo Freire*. Curitiba: Appris.
- Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas. (2014). *Base científica das mudanças climáticas: Volume 1 - Primeiro relatório de avaliação nacional*. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ.
- Piancastelli, R. G. (2011). *Educomunicação: um caminho para o Jornalismo Ambiental*. En II Conferência Sul-Americana y VII Conferência Brasileira de Mídia Cidadã (pp. 1–15). Belém: Universidade Federal do Pará.
- Reigota, M. (2012). *Educação ambiental: a emergência de um campo científico*. *Perspectiva*, 30(2), 499–520.

- Santos, B.S. (2010). A ecologia de saberes. En *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2a ed). Porto (Portugal): Afrontamento.
- Soares, I. O. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, (19), 12–24. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>
- Souza-Lima, J. E. de. (2014). Conhecimento ambiental: indagações sobre o novo campo. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 29, 7–24. Recuperado de <https://doi.org/10.5380/dma.v29i0.32242>
- Steil, C. A., & Carvalho, I. C. de M. (2014). Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. *Mana*, 20(1), 163–183. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006>