

CONTRIBUIÇÕES DE GEORGE MEAD PARA SE PENSAR O PROCESSO DE EXPERIÊNCIA NO AMBIENTE

Matusalém de Brito Duarte

Centro Federal de Educação Tecnológica de MG

Doutorando em Psicologia – PUC – MG

Graduado e Mestre em Geografia – UFMG

matusalem@deii.cefetmg.br

Resumo

Esse trabalho pretende discutir a contribuição do Psicólogo pragmático George Mead para se pensar melhores formas de sensibilização de alunos em trabalho de campo de temática ambiental. Através da relação triádica do "eu", "mim" e do "outro generalizado", é possível pensar melhor as estratégias didático-metodológicas para se trabalhar a "paisagem" numa perspectiva de pertencimento, tal como um "lugar". Para isso, algumas evidências empíricas, de trabalhos de campo com alunos do Ensino Médio no Parque das Mangabeiras, em Belo Horizonte - MG, serão inseridas, de modo a sustentar melhor as relações apresentadas.

Palavras-chave: Educação ambiental. Paisagem. Lugar. George Mead.

GEORGE MEAD CONTRIBUTIONS TO THINK THE PROCESS OF EXPERIENCE IN THE ENVIRONMENT

Abstract

This paper discusses the contribution of pragmatic psychologist George Mead to think about better ways to sensitize students in the study of the environmental theme. Through relationship of "self", "me" and "generalized other," is possible to think better didact strategies to work the "landscape" in the belongings perspective, becoming a "place" for them. For this reason, some empirical evidences from environmental works with High School students in Mangabeiras Park, localized in Belo Horizonte city – MG, will be inserted in order to support better relations presented.

Keywords: Environmental education. Landscape. Place. George Mead.

Introdução

Na evolução do pensamento geográfico, as diversas vertentes epistemológicas, quase sempre estiveram vinculadas a algum recorte espacial como forma de abordagem da realidade. Podemos citar como exemplos a geografia determinista, de base darwinista, que aliou sua teoria à categoria território e espaço vital, como forma de justificar a superioridade

de um povo sobre outro, ou então, a geografia francesa, de base historicista ou possibilista, que teve na paisagem e na região a base da construção de uma geografia idiográfica.

Além desses exemplos, diversas outras correntes também se apoiaram em uma categoria espacial, porém, nas últimas décadas, com a complexidade dos fenômenos sociais e sua espacialização em evidência, novas leituras espaciais, cada vez mais abertas ao diálogo de saberes, passaram a ser demandadas.

Devido à complexidade que se apresenta, algumas categorias que antes eram abordadas separadamente, passaram a ser vistas como complementares ou em interrelação. O “lugar” e o “território”, por exemplo, dependendo da abordagem e dos processos analisados em questão, podem ser nos como “lugares-território”. Com isso, categorias complexas são criadas e vêm dinamizando os estudos espaciais, na perspectiva da Geografia e das demais ciências humanas como a Psicologia Social, Ciências Sociais, História, entre outras.

Com relação aos estudos ambientais, a partir da educação geográfica, percebemos uma demanda crescente no entendimento da organização e evolução das paisagens e das tentativas de construção do sentimento de pertencimento, ora via “conscientização”, ora via “sensibilização”, de modo a associar uso sustentável com a experiência do espaço enquanto lugar.

Ao abordar tais categorias espaciais como instrumental da educação ambiental, percebemos a necessidade crescente do diálogo entre geografia e psicologia, visto que aquela envolve relações intersubjetivas complexas, cujo alicerce e conexão se encontram na experiência dos sujeitos entre si e dos sujeitos no espaço. A experiência, nesse contexto, ganha importância tanto para a construção da identidade do lugar como para sua ressignificação, ou seja, ela permite ir atualizando a realidade num processo de negação da verdade absoluta e de uma aporia advinda das concepções fatalistas ou conformistas. Como afirma Mourão & Cavalcante (2011), “a identidade de lugar é construída a partir dos espaços de pertencimento e vivência, envolvendo tempo de exposição ao lugar e possibilidade de transformá-lo em busca de satisfação” (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011, p. 215).

Essa construção da identidade do lugar ou do sentimento de pertencimento, ao considerar a necessidade de maior entendimento da subjetividade no processo, nos convida a dialogar com teóricos da psicologia que já tenham refletido sobre a importância do outro (sujeito, natureza ou espaço) no processo. A complexidade dessa construção nos permite ora selecionar algumas correntes, ora excluir leituras binárias como do modelo clássico

behaviorista estímulo-resposta. A experiência, apesar de ser o sustentáculo inicial do processo, precisa ser pensada não como uma causalidade ou condicionante, mas como possibilidade de reflexão sobre a vivência, considerando a interrelação entre os elementos que a compõem.

Considerando esses pressupostos, poderemos perceber que o pragmatismo, na figura de George Mead, possibilita a reflexão sobre as práticas existentes da experiência educativa com a natureza e da constituição do espaço enquanto lugar. Para ele

o conhecimento não é um puro ato de pensamento, nem a pura impressão da experiência, mas é a relação estabelecida entre a experiência e o pensamento, que tem existência localizada na nossa experiência espaço-temporal. (SASS, 2004, p. 84).

Mead, apesar de não ter se aproximado dos teóricos da Geografia, demonstra em suas obra uma preocupação no entendimento da relação dos homens entre si e destes com e na natureza, inaugurando a possibilidade da reformulação das estratégias a partir da reflexão com o outro, quebrando a lógica da verdade científica causal e finalística.

Devido a essas características que proponho uma aproximação inédita entre as ideias deste psicólogo pragmatista com os estudos de educação ambiental, considerando a necessidade do avanço nas leituras binárias entre sujeito-paisagens comuns nos diversos níveis de ensino, para a construção de estratégias de sensibilização ambiental via constituição das paisagens enquanto lugares.

Objetivos e referencial teórico e conceitual

Diante desse contexto, esse artigo tem o objetivo de apresentar as contribuições do psicólogo estadunidense George Herbert Mead, a partir de sua obra “Espirito, Persona & Sociedad”, para se pensar o processo de experiência no ambiente. Apesar de vinculado à Escola Pragmatista e das inúmeras limitações que essa abordagem apresenta, a elaboração de seu pensamento a partir da experiência traz contribuições importantes para se pensar a prática do trabalho de campo, tão importante para educação geográfica, seja no nível básico ou no ensino superior. Para isso, serão utilizadas as categorias espaciais “paisagem” e “lugar” e a categoria complexa “paisagem-lugar”, a partir de suas interseções teórico-metodológicas.

Metodologia

A primeira parte do artigo refere-se a uma breve introdução conceitual das categorias “paisagem” e “lugar”, de modo a justificar o porquê do uso da “paisagem-lugar” enquanto recorte para análise da experiência no ambiente. Num segundo momento serão apresentadas as principais ideias de Mead que podem contribuir para uma melhor compreensão desse processo. Por último, num esforço teórico, tentarei sublinhar de que modo as ideias de Mead podem ser utilizadas em estudos geográficos e psicossociais, para uma relação homem-ambiente em que o “ambiente” seja considerado como um “outro” e não apenas como uma exterioridade simbólica.

Principais questões/pontos desenvolvidos: Da “paisagem” à “paisagem-lugar”

A construção de um conceito de paisagem, bem como de todas as demais categorias geográficas, sempre estiveram vinculadas a alguma determinada corrente de pensamento, não alcançando um consenso, o que de certa forma permite certo relativismo epistemológico. Sendo assim, é preciso apresentar alguns elementos conceituais que se pretende considerar, para que seja possível adiante chegar ao conceito de “paisagem-lugar”, aqui preterido.

Ruy Moreira, a partir do pensamento de Milton Santos, define a paisagem como “o registro das tensões, sucessos e fracassos da história de uma sociedade. Nela encontramos todas as marcas da evolução histórica de um povo, fazendo assim do espaço, uma soma de tempos desiguais” (MOREIRA, 1994, p. 50).

Para o autor, a paisagem não é apenas uma parte visível do espaço, ela carrega toda uma semiologia e um arranjo que corresponde à fusão da história do homem que o possibilita refletir sobre sua ação futura. Sobre o caráter simbólico da paisagem Moreira completa:

(...) a paisagem é uma fala do mundo com o homem por meio da linguagem simbólica, própria a todo inconsciente coletivo. É o próprio mundo dos significados-significantes exposto como fenomenologia do arranjo das localizações. A inesgotável semiologia de uma sociedade historicamente determinada, “efígie cultural” guardando em si, à espera de que resgatemos, toda a possibilidade da história. (MOREIRA, 1994, p. 50).

Como podemos perceber, no conceito de paisagem há um forte viés histórico e semiológico que é construído pela sociedade e que se encontra disponível para a percepção e reorganização via relações sociais. Como expressão visível da temporalidade social, a paisagem tem o poder de cristalizar o movimento do espaço geográfico, permitindo pausas para reflexão sobre os processos que nele se inscrevem.

Na Geografia Tradicional, eram comuns os estudos de paisagem serem divididos em “paisagem natural” e “paisagem humana”, como se fosse possível fazer essa separação enquanto objetos de estudo. Além disso, a percepção era tomada como uma ação fotográfica de descrição dos elementos, ignorando os filtros sensoriais dos sujeitos e seus *selves*, reduzindo a potencialidade do ato perceptivo e do uso desse recorte espacial como objeto de análise espacial. A paisagem, a partir do momento que é registrada e percebida já se torna uma paisagem humana, pois nesse processo de afetação, já se criou um conjunto de significantes que só é possível a partir da reflexividade, ou seja, a partir da existência de um *self*.

Apesar dessas considerações, ainda é forte o conceito de paisagem ligada ao visual, tendo na visão kantiana de percepção, a base de decodificação dos elementos. Essa relação percepção-paisagem desconsidera a reflexividade como elemento fundamental para essa releitura e limita o conceito de paisagem à sua característica de pausa visual do espaço em movimento.

Ao contrário do que ocorre com a paisagem, a categoria lugar já se encontra extremamente vinculada à noção de experiência, identidade e sentimento de pertença ao espaço. Dentre as categorias da geografia, é aquela que expressa a maior carga de subjetividade e intersubjetividade possível, chegando ao ponto de ser temida por pesquisadores como recorte de estudo por causa dessa característica.

Lana Cavalcanti, ao trabalhar com a apropriação do conhecimento a partir das categorias espaciais, aponta a ligação existente entre paisagem e lugar. Ela afirma que o conceito de paisagem aparece “no primeiro nível de análise do lugar, estando estreitamente ligado com esse conceito”. E completa: “é pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar” (CAVALCANTI, 1998, p. 100).

O conceito de lugar, assim como o de paisagem, encontra diversas vertentes analíticas, mas aquela que se aproxima das ideias de Cavalcanti e que será considerada aqui é definida

por Luiz Felipe Ferreira como a perspectiva integrada entre o humanista e o radical. Ele não apresenta um conceito acabado, mas afirma que entender o lugar significa

compreender uma relação possível entre questões políticas e econômicas e teias de significações e vivências expressas localmente sem perder-se de vista suas relações estruturais globais ou as novas relações espaciais determinadas por um mundo em constante mutação (FERREIRA, 2000, p. 81).

Como podemos notar, o lugar nessa perspectiva carrega em si a dialética global-local e a impossibilidade de se pensar as vivências cotidianas sem considerar o movimento político e econômico global. Ferreira tenta inserir no conceito de lugar, a perspectiva de um mundo-vivido num contexto mais amplo, de um pertencimento a uma ordem global, porém não como mero fragmento desse todo, mas singularidade que carrega em si o todo. Esse movimento, tanto temporal quanto espacial, são os diferenciais apresentados nos conceitos de “paisagem” e “lugar” que normalmente são negligenciados ao se pensarem tais categorias e que aqui serão destacados.

Pensar a experiência no ambiente da percepção da “paisagem” à “paisagem-lugar”, demanda a elaboração de uma intervenção socioespacial que permita aos sujeitos experimentarem o espaço não apenas como uma soma de significantes cristalizados num arranjo visual *ali-presente*, mas entendendo tal espacialidade como resultado de um movimento histórico intersubjetivo. Para que essa experiência seja bem sucedida, e permita uma relação mais harmoniosa com o espaço, é preciso construir o sentimento de pertencimento e de interrelação dos elementos ali presentes, para que a “paisagem” passe a ser concebida e vivida como uma “paisagem-lugar”.

Diversas ações ligadas à educação ambiental vêm partindo dessa perspectiva, porém se perdem no caminho ao elaborarem intervenções ligadas à lógica da “conscientização ambiental” que, inserindo um discurso informativo e, muitas vezes fatalista, não conseguem fazer essa transposição da percepção do espaço enquanto “paisagem” para uma “paisagem-lugar”.

O processo educativo passa pela interação, pelo afetivo e pela reflexividade e muitas vezes desconsideramos a relação triádica que se estabelece nesse processo e que Mead desenvolve em sua obra. O conhecimento dessa relação é importante para pensarmos as práticas de doutrinação e “conscientização” que, sem sucesso, continuam presentes nos

projetos de educação ambiental e que pouco consegue avançar numa experiência do ambiente condizente com as necessidades do mundo atual.

As contribuições de George Mead para se pensar a experiência no ambiente

Uma das características peculiares da teoria de George Mead é a utilização do recurso da analogia entre a sociedade humana e dos animais. Esse traço de sua obra fez com que seu pensamento fosse considerado evolucionista, motivo esse que o afastou da pauta de leitura de muitos estudiosos das ciências humanas. É preciso destacar, porém, que apesar dessa sua vinculação ao darwinismo, Mead conseguiu desenvolver um trabalho de suma importância, pois com seu recurso a analogia, ele sistematizou a característica essencial do ser humano, que é a reflexividade, formada pela relação do “eu”, do “mim” e do “outro generalizado” (SASS, 2004, p. 99).

Outro ponto importante do pensamento meadiano é a consideração da sociedade como anterior aos indivíduos, ou seja, o pensamento não é um processo antecedente, mas ocorre na reação à atitude do outro, na comunicação e nos gestos. Odair Sass cita uma importante colocação de Mead acerca dessa ideia

se o indivíduo obtém seu *self* apenas por meio da comunicação com os outros, somente graças à elaboração dos processos sociais mediante a comunicação significativa, então o *self* não poderia preceder o organismo social. Este deve existir previamente (MEAD citado em SASS, 2004, p. 102).

A partir desse pensamento, podemos perceber o valor que Mead dá à comunicação como instrumental essencial na construção da personalidade e que, essa característica só ocorre nos seres humanos por estes possuírem um *self* e agirem a partir da relação triádica.

Para Mead, o processo da experiência e da conduta são as bases da constituição das significações e da comunicação entre os sujeitos. Esse processo ocorre graças à existência do “eu”, do “mim” e do “outro generalizado”.

O “eu” seria a reação do *self*, que é nossa singularidade reflexiva, frente à adoção de atitudes do “outro”. Ele se encontra no presente da ação e é a parte nunca calculável da relação, ou seja, a expressão imprevisível. Para Mead, o “eu” do momento presente se

transforma em “mim” no momento seguinte, uma vez que a reflexão sobre o fato se converte em ações dos outros.

Nessa relação, o “mim” é constituído pela organização da sociedade presente nas nossas atitudes no momento de nossa interação, dentro do qual tem lugar a conduta. É o “mim” que permite o reconhecimento do “outro” e do “outro-para-o-outro”. Assim, o “eu” e o “mim” estariam constantemente em embate, numa relação entre uma parte do *self* mais anárquica, impulsiva e outra mais conservadora, que carrega em si os atos dos “outros”.

Compondo essa relação, Mead trabalha o conceito de “outro generalizado”, que seria a resposta organizada da comunidade de referência que assumimos frente a uma situação dada. Sanchez de La Yncera pontua que o que Mead denomina outro generalizado

é necessariamente o que converte o indivíduo humano em um *si-mesmo* (*self*); em um sujeito que refere sua conduta a si-mesmo a partir de uma perspectiva social organizada. É o que lhe faz passar a ser um sujeito excêntrico que modela sua conduta a partir de uma perspectiva geral, no lugar de ser um sujeito confundido no curso impulsivo de uma ação cega (SANCHEZ DE LA YNCERA, 1994, p. 217).

Como podemos perceber, essa relação, que ocorre na comunicação, é que desenvolve o *self* e os *selves*, permitindo aos sujeitos voltarem para si mesmos e perceberem as ações que podem tomar. Mesmo o “eu” sendo impulsivo e manifestando a força vital humana, existe na relação o “mim” e o “outro generalizado”, que carregam em si vetores sociais importantes. São partes essenciais de um processo indissociável, que deve ser considerado em todas as relações humanas, como por exemplo, as mídias, a educação, entre outros.

Dessa forma é que Mead defende a importância da experiência e da conduta como aquelas responsáveis pela significação dos objetos, pois é na primeira que ocorre adaptações de reações ou ações a partir da conversação de gestos e posteriormente pelo desenvolvimento da linguagem. Ele não aceita a ideia de um estado de consciência inicial como aquele que dá significado aos objetos, como um *a priori* dado, ao contrário, defende a experiência como a responsável pelo nascimento de um novo objeto, via reflexividade e, num processo, sempre com o outro.

É nesse momento que as ideias de Mead se tornam importantes para se pensar um projeto educativo de experiência no ambiente, pois uma vez que se espera a construção de um novo significado para a paisagem enquanto “paisagem-lugar”, um espaço percebido que passa

a ser também vivido de forma afetiva e na perspectiva do pertencimento, é preciso buscar a introdução de elementos significativos que passem a fazer parte de um sistema comum entre os membros. Se o “outro generalizado” carrega essa carga de gestos e condutas “aceitáveis”, é preciso introduzir na prática, elementos que alterem a conduta do “eu” frente aos gestos iniciais.

É preciso porém tomar certo cuidado para não cairmos num automatismo, como se a relação triádica do gesto do indivíduo, a reação a esse gesto por um segundo indivíduo e a complementação do ato social iniciado pelo gesto do primeiro indivíduo fosse algo mecânico e livre de conflitos. A existência do *self* e dos *selves* pré indica a capacidade da reflexividade, que tornam as relações sempre imprevisíveis. A relação triádica parte do pressuposto de um mundo hipotético, sinalizando possibilidades de ações e regulando de certa forma as relações sociais. Ela tem como função atentar para o caráter social anterior ao sujeito e como o “outro” compõe o “mim” e influencia na reação do “eu”.

No processo comunicativo e educacional, os aspectos emocionais entram nessa tríade e compõem a relação entre os gestos e condutas, tornando as ações do “eu” ainda mais instáveis e inesperadas. No caso do trabalho com adolescentes, por exemplo, é muito comum depararmos com grupos extremamente pobres de memória e glorificadores de um presente sem limites. Como então intervir na experiência do ambiente desse grupo de modo que a paisagem seja vivenciada como uma “paisagem-lugar”, inserindo o sentimento de pertencimento, de valorização que se aproxima da ideia de enraizamento? A prática do discurso “conscientizador” alcançaria um grupo com esse perfil?

Essas questões complexas nos remetem à outra discussão de Mead, que pode ajudar-nos a elucidá-las, que é a importância da superioridade funcional. Para ele é desejável que haja na sociedade um desenvolvimento das relações que seja possível um reconhecimento da superioridade funcional, que de certa forma, mostra nossa ligação e dependência intersubjetiva. Não uma superioridade de subjugação de um sobre o outro, mas “*uma expressão espiritual superior, em que o indivíduo pode realizar-se no outro por meio do que é peculiar a si mesmo*” (MEAD citado em SASS, 2004, p. 125).

Esse tipo de relação, um pouco ingênua por atenuar em demasia os conflitos interpessoais e sociais, traz por outro lado, elementos para pensarmos de que modo devemos inserir informações na comunicação com o outro, e no caso citado, com adolescentes, de

modo que na experiência do ambiente haja um entrelaçamento conceitual que traga reações do “eu” no sentido de valorizar o uso e/ou preservação do espaço em questão.

Citando um exemplo prático com alunos do Ensino Médio, num trabalho de campo no Parque das Mangabeiras em Belo Horizonte foi possível perceber que a resistência dos alunos era muito grande ao discurso pronto sobre a importância da preservação daquele espaço. No decorrer da caminhada, então, foram inseridos elementos na comunicação informal sobre como tal elemento estava relacionado a outro e como a eliminação de um primeiro desencadearia na alteração negativa de um terceiro.

A partir do momento em que, pela reflexividade e na relação triádica comunicacional, os alunos perceberam o que significaria uma alteração nos elementos naturais daquela paisagem, foi constatada uma alteração no discurso sobre este recorte espacial. Diversas falas espontâneas sobre a transformação daquela paisagem num espaço de pertencimento, ou seja, de uma “paisagem-lugar”, puderam ser constatadas, mostrando a importância da experiência, do encontro de *selves* e do reordenamento de condutas, pela reflexividade, base do pensamento meadiano. Como diz Mead:

A possessão, por parte destes (dos indivíduos), de mente ou poder de pensamento lhes permite contemplar criticamente, por assim dizer, a estrutura social organizada da sociedade a qual pertence (e das relações da qual derivam em primeira instância suas mentes) e reorganizar ou reconstruir ou modificar essa estrutura social em maior ou menor grau, como requer de tempo em tempo as exigências da evolução social (MEAD, s.n.t, p. 320).

Como é possível perceber, embora não mencione a palavra “educação”, Mead sinaliza sua importância enquanto caminho para se alcançar um estágio mais “evoluído” dos sujeitos, pois é no momento em que aciono outros “arquivos” para dar conta de uma relação, que eu alargo os significados. É essa consciência do outro em mim, trabalhando possibilidades, que eu me atualizo e contribuo para uma melhor interação nas experiências do ambiente, uma vez que as mudanças que introduzimos na ordem social que estamos envolvidos, implicam mudanças em nós mesmos.

Resultados alcançados e/ou conclusões

Pensar a experiência no ambiente e a educação ambiental a partir das ideias de Mead, não pode significar uma transposição direta de suas ideias. A contextualização de sua obra é fundamental, visto que o universo da elaboração de seu pensamento, onde o pragmatismo estadunidense e o darwinismo social se encontravam latentes, hoje se encontram superados e passíveis de inúmeras críticas.

Apesar disso, pudemos destacar elementos importantes que podem contribuir para avançar na elaboração de estratégias de alcance de grupos para uma experiência do ambiente mais condizente com as realidades sustentáveis preteridas pela nova ordem. Mead valoriza o pensar a partir das práticas e conseguiu, desnudando os elementos da interação e frisando o diferencial do ser humano que é a existência de um *self*, que o torna singular entre os demais animais. Ele mostra que, apesar de estarmos numa estrutura social, possuímos um *self* reflexivo e individual, que desmascara a perspectiva comportamentalista do estímulo-resposta, ainda preconizada por alguns estudiosos.

Mead apresenta um sujeito mais complexo e que se refaz na experiência, constituído por um *self*, enquanto, um projeto inacabado, construído numa relação triádica, aparentemente fechada, mas que se abre na contra-reação de um “eu” sempre presente.

Relacionar Mead à temática da educação parece, em princípio, uma tentativa forçada, passível de críticas, mas negar sua contribuição seria um tanto pretensioso, afinal, se Mead é utópico, ao propor um modelo de interação, cuja cooperação eliminaria os conflitos, a educação vai um pouco mais além, ao tentar administrar os conflitos sem sua simples superação.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. In: **Território**. Rio de Janeiro, UFRJ, ano V, n. 9 (jul/dez), 2000. p. 65-83.

MEAD, G. **Espiritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Editorial Paidós, s.n.t.

MOURÃO, A. R; CAVALCANTE, S.. Identidade de lugar. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. (Org.) **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 208-216.

MOREIRA, Ruy. O racional e o simbólico na geografia. In: SOUZA, Maria Adélia (et all). **Natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANCHES DE LA YNCERA, I. **La mirada reflexiva de G. H. Mead**. Sobre la socialidade et la comunicaci3n. Madri: Siglo XXI de Espa1a Ed., 1994. 2ª ed.

SASS, O. **Crítica da Razão Solitária: a psicologia social de G. H. Mead**. Editora Universitária. São Francisco e CDAPH, 2004.