

**DAYSE MELO DA SILVA PASQUAL**



**A BASE AFETIVO-VOLITIVA NA CONSTITUIÇÃO DE EDUCADORES(AS)  
AMBIENTAIS, DOUTORANDOS(AS) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA FURG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



**RIO GRANDE**

**2009**

**DAYSE MELO DA SILVA PASQUAL**



**A BASE AFETIVO-VOLITIVA NA CONSTITUIÇÃO DE EDUCADORES(AS)  
AMBIENTAIS, DOUTORANDOS(AS) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA FURG**

Dissertação apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Inês Molon



**RIO GRANDE**

**2009**

P284b Pasqual, Dayse Melo da Silva

A base afetivo-volitiva na constituição de educadores (as) ambientais, doutorandos (as) do programa de pós-graduação em educação ambiental da FURG / Dayse Melo da Silva Pasqual; Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Inês Molon. - 2009.

**147 f.**

Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

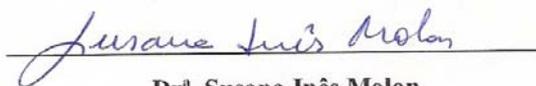
1. Educação 2. Meio ambiente 3. Base afetivo-volitiva  
I. Título.

CDU: 504.4:378.12

**DAYSE MELO DA SILVA PASQUAL**

**A BASE AFETIVO-VOLITIVA NA CONSTITUIÇÃO DE  
EDUCADORES (AS) AMBIENTAIS DOUTORANDO (AS) DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL DA FURG**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



**Dr<sup>a</sup>. Susana Inês Molon  
(Orientadora - FURG)**

---

**Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Galiazzi  
(FURG)**

---

**Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro  
(UFRJ)**

*Para todos aqueles cidadãos e educadores ambientais que acreditam na possibilidade de um futuro justo, que lutam por uma vida mais digna e que constroem coletivamente e cotidianamente a nossa história, a nossa sociedade e a nossa cultura.*

*Ao meu companheiro Marcelo, por seu amor incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

“Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo...”

Antoine de Saint-Exupéry

E porque cada pessoa que passou em minha vida e contribuiu de alguma forma na realização deste trabalho e no processo inicial de minha constituição como educadora ambiental e como cidadã “é única” é que se torna tão difícil agradecer...

Neste momento, recordo-me da fala de um dos colaboradores desta pesquisa, que disse que a constituição do educador ambiental não dá para acontecer sozinha. “Tem que acontecer em comunhão. Tem que ser no coletivo. Tem que ser na relação com o outro.”

Comigo não foi/está sendo diferente. Sou um pouco de cada pessoa com quem dialoguei e dialogo ao longo deste processo e também um pouco de cada pessoa com quem convivi e vivi muito antes desta conquista e que são, de igual maneira, muito importantes para mim. Com certeza, sem estas pessoas a chegada até aqui seria muito mais difícil.

Contraditória, por isso, ainda com a crença de que existe, além das condições materiais de existência, uma força indiscutível que é maior que tudo isso e é a ela que agradeço. Aos espíritos protetores por me guiarem até aqui.

Em memória do meu avô João Goularte que, onde quer que esteja, se alegrará com esta conquista, pois exercendo a função de pai sempre me incentivou a estudar. Pela educação que me deu, foi possível chegar até aqui.

Aos meus irmãos, em especial ao Daniel e à Daniele e à minha avó Santa, que estiveram presentes neste percurso. Para vocês o meu carinho e os meus agradecimentos por me acompanharem em alguns momentos deste trabalho.

Agradeço incondicionalmente ao meu amor e companheiro Marcelo, por sua paciência, por seu respeito e por sua compreensão. Apesar de termos ficado distantes no percurso desta caminhada, sempre fez questão de me incentivar a buscar os meus objetivos, compartilhando sonhos e concretizações. Você foi o meu porto seguro nesta conquista, me amparou e me deu forças nos momentos em que mais necessitei. Amo-te meu amor e agradeço-te por tudo o que representas na minha vida.

Aos doutorandos/mestres em Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande, participantes desta pesquisa, com os quais muito aprendi e a quem devo parte deste trabalho. Em especial agradeço aos mestres: Daniel Porciúncula Prado, Dione Iara Silveira Kitzmann, Leila Mara Barbosa Costa Valle, Márcia Santiago de Araújo, Moacir Langoni de Souza e Rogério Dias de Arruda. Obrigada pela participação, ensinamento e disponibilidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização desta dissertação.

Aos Professores Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Galiuzzi e Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, membros da banca, por suas sugestões e pelas contribuições neste trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, principalmente aqueles com os quais aprendi e convivi e, em especial, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisabeth Schmidt, pelos seus ensinamentos, afeto, dedicação e por ter me ensinado tantas coisas lindas, dividido sonhos e projetos.

Aos funcionários e à coordenação do PPGEA, em especial ao Secretário Gilmar e ao Prof. Dr. Calonni, pela acolhida e pelo auxílio.

Às minhas queridas amigas e colegas de mestrado: Fabiana e Aninha. Agradeço pelos bons momentos de estudos, de reflexões, de aprendizados e de sorrisos que juntas compartilhamos.

Aos meus amados amigos e também colegas de mestrado: Prof. Jorginho e Prof<sup>a</sup> Ida, pelo carinho, pela amizade, pelos momentos acadêmicos que compartilhamos e que só me fizeram crescer.

À minha turma de mestrado, queridos colegas com quem dividi momentos de alegrias, aprendizado, certezas e incertezas. Obrigada por ter encontrado ou reencontrado todos vocês!

Às minhas amigas pedagogas Carina e Dani, que, desde a graduação e mesmo longe, sempre estiveram presentes em minha trajetória, apoiando, escutando e auxiliando-me a prosseguir. Agradeço com todo o meu amor, minha amizade e carinho.

À minha amada amiga, Prof<sup>a</sup> Janaina Noguez, pela amizade sincera em todo o trajeto. Muito obrigada pelo amparo e pelas contribuições teóricas e metodológicas que me destes. Agradeço também ao seu esposo, o meu amigo Toninho, pela acolhida em seu lar na finalização deste trabalho.

À Aline Amarin, companheira que reencontrei no mestrado, agradeço pelo carinho, amizade, compreensão e bons momentos compartilhados.

À Sandra Paula, minha amiga desde a infância, que sempre esteve presente nos momentos difíceis da vida, inclusive no trajeto deste trabalho. Obrigada minha amiga e irmã.

Aos meus queridos amigos/educadores comprometidos com a Educação Transformadora, os mestres Felipe e Jussara. Agradeço os exemplos de pessoa e profissional que são, o aprendizado e a amizade que vocês oferecem espontaneamente.

À Prof<sup>a</sup> Juliane, querida e afetuosa amiga e à Carol, pessoas que encontrei na FURG e que fazem parte desta história e desta trajetória. Obrigada por ouvirem a amiga “noinha”, a compreendê-la e a ajudá-la a crescer.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social – NUPEPSO. A todos(as) com quem dividi um sorriso, um olhar, uma palavra, um momento de aprendizado, o meu muito obrigada.

Às amigas Samanta e Lísia agradeço pelos sorrisos, pelo carinho e pelos momentos de espontaneidade que possibilitaram seguir em frente.

Ao Prof. MSc. Rogério Arruda, por suas contribuições teóricas e metodológicas e pela sua amizade.

Ao meu amigo Nelson Theodósio, com quem tive a oportunidade de trabalhar no PPGEA e aprender a me encantar pela a Educação Ambiental. Obrigada, Téo, pela amizade, pelos ensinamentos e pela tua alegria. És parte desta história.

À prof<sup>a</sup> e colega de orientação Rejane, pelas nossas trocas e confidências sobre as nossas dissertações. Muito obrigada pela força, sucesso para ti!

E por fim, o agradecimento à minha querida amiga, mestra e orientadora Dr<sup>a</sup> Susana Inês Molon.

Susi, difícil é encontrar palavras para expressar a minha gratidão por ti e por tudo o que representas em minha trajetória e no meu processo de constituição. Só convivendo contigo como convivi para saber a tua importância como orientadora, mestra, ser humano e amiga! Mas receba o meu singelo e humilde muito obrigada pelos teus sorrisos, pelas tuas palavras amigas, pelo teu incentivo, pela tua sabedoria, pela tua doçura e a tua firmeza.

Obrigada pelos gestos de amor, de respeito, de afeto, de amizade, de cumplicidade, de solidariedade e de acolhimento. Pelos conselhos, opiniões, sugestões teóricas, momentos de aprendizado e de trocas acadêmicas que potencializaram o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada por permitir que dividisse com você, na

graduação em Pedagogia, no NUPEPSO, no mestrado e na vida, sonhos e projetos de uma existência digna, justa e melhor.

Você para mim foi e é mais do que uma orientadora, você é uma grande amiga, uma grande educadora, mestra e cidadã. Você é minha fonte de inspiração e a pessoa que me permitiu chegar até aqui, a sonhar, a acreditar e a fazer uma Educação Ambiental Transformadora.

A cada encontro, a cada discussão, a cada descoberta, contigo aprendi que uma sociedade mais justa e melhor para se viver é possível, através dos teus exemplos e ensinamentos. E, principalmente, obrigada por ter acreditado e apostado em mim.

Agradeço com muita emoção por potencializares em mim, como nos lembra Miguel Arroyo, traços de uma *“humana docência”* e existência! Digo, sem dúvida nenhuma, que: *“Por onde quer que eu vá, levo você no olhar...”*

Enfim, a todos que me permitiram chegar até aqui, muito obrigada!

[...] Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco eu sei  
Eu nada sei.  
[...] Todo mundo ama um dia  
Todo mundo chora, um dia  
A gente chega  
E no outro vai embora  
Cada um de nós  
Compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz!”

Almir Sater & Renato Teixeira

*Tu eras também uma pequena folha  
que tremia no meu peito.  
O vento da vida pôs-te ali.  
A princípio não te vi: não soube  
que ias comigo, até que as tuas raízes  
atravessaram o meu peito,  
se uniram aos fios do meu sangue,  
falaram pela minha boca,  
floresceram comigo.*

*Pablo Neruda*

## RESUMO

Esta dissertação tem como proposta de pesquisa o estudo da Base Afetivo-volitiva na constituição de educadores ambientais do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande. Os sujeitos investigados são seis doutorandos mestres em Educação Ambiental. A pesquisa problematiza as influências e as determinações da *Base Afetivo-volitiva* desses doutorandos nas suas opções pela Educação Ambiental como campo de estudo e atuação. A Base Afetivo-volitiva refere-se às emoções (afetos) e às motivações (vontades) e envolve os desejos, as necessidades e os interesses dos sujeitos. O referencial teórico-metodológico que subsidia a pesquisa é a Abordagem Sócio-histórica, especialmente as obras de Vygotsky e de Molon, e a Educação Ambiental transformadora, especialmente a obra de Loureiro. Para a coleta de dados realizou-se entrevistas semiestruturadas e estudos dos memoriais dos pré-projetos de dissertação e de tese desses educadores. O material foi analisado na perspectiva da Análise do Subtexto, metodologia de análise defendida por Vygotsky e Molon, que tem por premissa buscar os significados e os sentidos expressos na fala e na escrita, bem como no subtexto, no intertexto e no pensamento oculto. Além disso, recorreu-se a análise de Conteúdo, que enfatiza a interpretação do sentido que os indivíduos atribuem às mensagens e não apenas a semântica da língua. As categorias que emergiram foram: 1) os motivos e as emoções dos educadores ambientais em suas opções pela Educação Ambiental; 2) tornar-se educador ambiental: processos e implicações do seu fazer e 3) noções de Educação Ambiental, que envolveu também noções de educador ambiental. A pesquisa evidenciou que esses educadores são motivados, em especial, pela possibilidade de serem educadores ambientais pesquisadores docentes. Suas emoções os mobilizam e os paralisam diante da crise socioambiental. As noções acerca da Educação Ambiental e do educador ambiental apresentam características singulares e ao mesmo tempo coletivas, que demonstram a complexidade do processo de constituição do educador ambiental, da consolidação do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental e da trajetória da Educação Ambiental na educação formal. As principais considerações indicam que não existe um modelo ou uma única noção de Educação Ambiental, nem de educador ambiental. Mas essa diversidade característica do campo não impede a explicitação e a superação de determinadas noções e posições assumidas. Um dos desafios da Educação Ambiental é a confrontação e a problematização das práticas e dos discursos e o comprometimento com a ruptura do modelo da sociedade capitalista. Pode-se concluir que a transformação atravessa a Base Afetivo-volitiva dos educadores ambientais doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Tais educadores evidenciam a busca pela transformação, que pode ser macro ou microsocial; uma mudança paradigmática ou uma mudança de comportamentos; um novo patamar societário ou uma nova prática.

**Palavras-chave:** Constituição do educador ambiental. Base Afetivo-volitiva. Educação Ambiental transformadora. Abordagem Sócio-histórica. Subtexto.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como propuesta de investigación el estudio de la Base Afectivo-volitiva en la constitución de educadores ambientales del Programa de Postgrado en Educación Ambiental de la Universidade Federal do Rio Grande. Los sujetos investigados son seis doctorandos en Educación Ambiental, y que también hicieron el curso de maestría en Educación Ambiental. La investigación problematiza las influencias y las determinaciones de la Base Afectivo-volitiva de esos doctorandos en sus opciones por la Educación Ambiental como campo de estudio y actuación. La Base Afectivo-volitiva se refiere a las emociones (afecto) y a las motivaciones (ganas) y envuelve los deseos, las necesidades y los intereses de los sujetos. El soporte teórico-metodológico que sostiene la investigación se basa en el Abordaje Socio-histórico, especialmente las obras de Vygotsky y de Molon, y la Educación Ambiental transformadora, especialmente la obra de Loureiro. Para recoger los datos se utilizaron dos técnicas: la entrevista personal y los estudios documentales de los memoriales de los doctorandos (los pré-proyectos de la maestría y del doctorado). Se analizó los datos en la perspectiva del Análisis del Subtexto, metodología de análisis sostenida por Vygotsky y Molon, que tiene por premisa buscar los significados y los sentidos expresos en el habla y en la escrita así como en el subtexto, en el intertexto y en el pensamiento oculto. Además de eso, se hizo uso de del Análisis de Contenido, que enfatiza la interpretación del sentido que los sujetos atribuyen a los mensajes y no solamente la semántica de la lengua. Las categorías que emergieron fueron las siguientes: 1) Los motivos y las emociones de los doctorandos en sus opciones por la Educación Ambiental; 2) Constituirse educador ambiental: procesos e implicaciones; 3) Nociones de Educación Ambiental, que contempla también las nociones de educador ambiental. La investigación evidenció que esos doctorandos son motivados especialmente por la posibilidad de se constituir en educadores ambientales investigadores docentes. Sus emociones los movilizan y los paralizan delante de la crisis socioambiental. Las nociones sobre Educación Ambiental y Educador Ambiental presentan características particulares y al mismo tiempo colectivas, que demuestran la complejidad del proceso de constitución del educador ambiental, de la consolidación del Programa de Postgrado en Educación Ambiental y de la trayectoria de la Educación Ambiental en la enseñanza. Los principales hallados indican que no existe un modelo o una única noción de Educación Ambiental, ni de Educador Ambiental. Pero esa diversidad característica del campo investigado no impide la explicitación y la superación de determinadas nociones y posiciones asumidas. Uno de los retos de la Educación Ambiental es la confrontación y la problematización de las prácticas y de los discursos y el comprometimiento con la rotura del modelo de sociedad capitalista. La conclusión de este estudio permitió verificar que la transformación atraviesa la Base Afectivo-volitiva de los doctorandos. Tales sujetos evidencian la búsqueda por el cambio, que puede ser macro o microsocioal; un cambio paradigmático o un cambio comportamental; un nuevo grado de bienestar de la sociedad o una nueva práctica.

**Palabras-clave:** Constitución del educador ambiental. Base Afectivo-volitiva. Educación Ambiental transformadora. Abordaje Socio-histórico. Subtexto.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>14</b>
<b>1 A TRAJETÓRIA QUE ME CONSTITUI EDUCADORA AMBIENTAL: OS MOTIVOS DA MINHA ESCOLHA</b> .....	<b>24</b>
1.1 Dos motivos escondidos na razão de estar aqui.....	25
1.2 Paulo Freire e Vygotsky: autores importantes nessa trajetória .....	28
1.3 O encontro com a Educação Ambiental .....	33
<b>2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA: UM DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>38</b>
<b>3 A BASE AFETIVO-VOLITIVA</b> .....	<b>46</b>
3.1 As emoções em Vygotsky: uma das principais dimensões da Base Afetivo-volitiva.....	54
3.2 Outras dimensões da Base Afetivo-volitiva: afetos, desejos, necessidades e motivos.....	61
<b>4 A METODOLOGIA DA PESQUISA: AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>68</b>
4.1 A Metodologia da pesquisa e os procedimentos metodológicos .....	77
<b>5 A CONSTITUIÇÃO DOS EDUCADORES AMBIENTAIS</b> .....	<b>85</b>
5.1 O PPGEA e a Educação Ambiental no contexto da Educação formal.....	86
5.2 Os motivos e as emoções dos educadores ambientais pela EA .....	95
5.3 Tornar-se educador ambiental: processos e implicações do seu fazer .....	111
5.4 Noções de Educação Ambiental .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>140</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>145</b>
<b>Roteiro de Entrevistas</b> .....	<b>146</b>
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Somos o que fazemos, mas somos principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.”

Eduardo Galeano

Diante das palavras da epígrafe, questioneei e busquei, neste estudo, compreender e refletir sobre a Base Afetivo-volitiva na constituição de educadores ambientais. Para tanto, parti dos seguintes questionamentos: 1) Quais são as motivações que nos levam a optar pela Educação Ambiental como campo de formação continuada, como forma de atuação e intervenção na realidade social? 2) Que significados e sentidos de educador(a) ambiental estão sendo atribuídos na opção pela Educação Ambiental? 3) Em que noções de Educação Ambiental acreditamos, sonhamos e defendemos? O que entendo por Educação Ambiental é o mesmo entendimento de outros colegas? 4) Quais são os autores que utilizamos? São diferentes? Em que sentido? 5) Nossas motivações estão comprometidas com a mudança social ou com a manutenção da ordem capitalista? Que posturas e concepções assumimos quando defendemos nossa opção pela Educação Ambiental? 6) Quais emoções, motivações, desejos e vontades, interesses e necessidades nos movem ou nos paralisam como educadores ambientais?

Ao refletir sobre esses questionamentos, percebo-os como parte do processo de constituição do educador ambiental. Tais questões estão permeadas de significados e sentidos construídos na Educação Ambiental (EA).

Minha intencionalidade de pesquisa, bem como as opções e intervenções que faço, têm estrita ligação com o modo como compreendo a Educação Ambiental, e o modo

como a compreendo, está relacionado com minhas emoções, motivações, desejos, vontades, meus interesses e necessidades que me constituem sujeito educador ambiental.

Como educadores ambientais e acima de tudo como cidadãos, é preciso nos comprometermos com as transformações micro e macrosociais, através do diálogo, da reflexão, da ação e do comprometimento ético e político<sup>1</sup> diante da vida. É preciso rompermos com a lógica capitalista vigente e com discursos fatalistas que defendem que nada se pode fazer para transformar a sociedade em que vivemos. Assim,

[...] o diálogo que é à base do processo educativo, os consensos e o senso de solidariedade, cruciais para a democratização da sociedade, se constroem não entre sujeitos abstratos, mas sim entre sujeitos concretos, situados socialmente, com nomes, histórias, vontades, paixões, sonhos, desejos, interesses e necessidades próprios (LOUREIRO, 2004, p. 90).

Com base nesses preceitos, apresento a pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE), em que busquei compreender, junto a seis doutorandos(as) mestres do mesmo programa, como a *Base Afetivo-volitiva* está presente/determina/influencia a constituição desses educadores(as) ambientais, que serão os primeiros doutores em Educação Ambiental a obterem esta titulação no país.

A Base Afetivo-volitiva para o autor, educador e pesquisador russo Lev Vygotsky, diz respeito às emoções (afetos), às motivações (vontades) e envolve os desejos, as necessidades e os interesses; e mais, ela motiva o pensamento. O autor considera ainda que a vontade é a função psicológica superior<sup>2</sup> que potencializa todas as demais funções.

No entanto, a Base Afetivo-volitiva não é algo simples de ser compreendido. Ela aparece na obra de Vygotsky e de autores da Abordagem Sócio-histórica sempre entrelaçada com a questão das emoções, como motivadora do pensamento, potencializadora ou inibidora da ação dos sujeitos e como uma das dimensões

---

<sup>1</sup> A minha fundamentação sobre comprometimento ético e político está baseada nas discussões de Sawaia (1995), que se referencia por Adorno e Heller. O comprometimento de uma política que promova, por meio da ação transformadora e da luta, uma sociedade em que, agindo com respeito a todas as formas de vida e com a conquista de direitos iguais de sobrevivência, possa ser mais justa. Ética e política que, como lembra Sawaia, se expressa como desejo, paixão, ao mesmo tempo em que são mediadas por eles no movimento da subjetivação da objetividade e da objetivação da subjetividade, sendo vividos como necessidade e como motivação rumo a esta sociedade justa.

<sup>2</sup> Vygotsky fala em Funções Psicológicas Superiores como sendo operações psicológicas que se originam das relações entre os indivíduos e suas experiências, apresentam, portanto, natureza histórica e origem sociocultural. São Funções Psicológicas Superiores: a linguagem, a memória lógica, a atenção voluntária, a formação de conceitos, o pensamento verbal e a afetividade.

constitutivas da consciência humana. A Base Afetivo-volitiva é uma dimensão de origem social e histórica que se processa dialeticamente na relação da objetividade e da subjetividade.

Faz parte desta pesquisa compreender as implicações e as determinações das emoções, das motivações, dos desejos, das vontades, das necessidades e dos interesses, presentes na constituição de educadores(as) ambientais, doutorandos(as) mestres do PPGEA da FURG, por acreditar que a Base Afetivo-volitiva é a dimensão constitutiva da consciência humana, que nos move ou nos paralisa na Educação Ambiental. Assim, defendo que a afetividade e a cognição, a razão e a emoção, o subjetivo e o objetivo estabelecem uma relação dialética.

Atualmente, algumas pesquisas surgem no campo da Educação Ambiental com a intencionalidade de problematizar, refletir, questionar e compreender os processos de formação e constituição do educador ambiental que é um dos principais sujeitos envolvidos na construção de uma educação crítica, dialógica e emancipadora, que se faz não para os sujeitos, mas com os sujeitos, que não é “salvadora” do planeta, mas um dos caminhos possíveis de edificação de novos modos de se relacionar com o ambiente, que não é apenas natural, mas histórica, política e cultural, em que as relações conflituosas e contraditórias da sociedade capitalista necessitam ser explicitadas, debatidas, refletidas e superadas.

Dentre as principais pesquisas e trabalhos sobre a formação e a constituição de educadores ambientais, destaco os trabalhos de autores como Isabel Cristina de Moura Carvalho, que estuda as práticas educativas ambientais, os mitos, os ritos e as vias de acesso à formação do educador ambiental, apostando na formação de um sujeito ecológico<sup>3</sup> que, “idealmente é suposto atuar segundo uma ética ambiental.” (CARVALHO, 2001, p. 24). Mauro Guimarães, que discute a formação de educadores ambientais visando à sua instrumentalização para uma práxis educativa que contribua na construção da sustentabilidade, em um movimento de transformação para uma nova sociedade<sup>4</sup>; Fábio Cascino, que tematiza e trabalha com a formação de professores, em geral, na área da Educação Ambiental, centrando seus estudos no resgate e na compreensão do perfil de uma ação de formação, no âmbito da prática ambiental, por meio dos fundamentos históricos, das referências conceituais e, sobretudo, do pensamento

---

<sup>3</sup> Para maior aprofundamento consultar: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A Invenção Ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

<sup>4</sup> Para maior aprofundamento consultar: GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. São Paulo: Papirus, 2004.

interdisciplinar<sup>5</sup>. Susana Inês Molon, que aborda o processo de constituição do educador ambiental no PPGEA/FURG, tendo presente alguns questionamentos e posições assumidas nesse processo formativo, bem como algumas questões vividas na condição de docente do PPGEA, desde 2001, e na passagem pela coordenação do Programa durante os anos de 2005 e 2006, ressaltando a articulação entre a Abordagem Sócio-histórica e a Educação Ambiental Transformadora como uma das possibilidades potencializadoras de se trabalhar com a trama da constituição mútua dos sujeitos implicados nos processos de formação em EA, abordando os diferentes sujeitos, docentes e discentes, no contexto da Pós-graduação em EA, comprometidos com a transformação da sociedade<sup>6</sup>. Maria do Carmo Galiazzi, que investiga na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, a constituição do educador ambiental pela pesquisa<sup>7</sup>. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, que aborda questões importantes sobre a formação de educadores ambientais, quando defende a postura crítica e transformadora a ser debatida, resgatada e sobretudo, assumida pelo educador ambiental.

Alguns desses autores teorizam sobre a formação, e outros sobre os processos de constituição do educador ambiental; mencionam a importância do educador ambiental frente à transformação social e paradigmática, porém não enfocam diretamente a Base Afetivo-volitiva.

Há vários autores que se encarregam de estudar as diferentes concepções sobre EA. É importante lembrar também, a necessidade de maiores estudos sobre o educador ambiental, pois este é um dos principais envolvidos na multiplicação da EA nos espaços formais, não formais e informais de nossa sociedade.

Cabe ressaltar que não existe um modelo, um tipo único de educador ambiental, nem é intenção desta pesquisa defini-lo. O objetivo é compreendê-lo e contextualizá-lo historicamente, refletindo sobre as dimensões subjetivas e objetivas que o constituem, problematizando os processos de constituição e apontando caminhos para que sua práxis<sup>8</sup> possa impulsionar mudanças ambientais concretas.

---

<sup>5</sup> Para maior aprofundamento consultar: CASCINO, Fabio. *Educação Ambiental: princípios, história e formação de professores*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

<sup>6</sup> Para maior aprofundamento consultar a obra: MOLON, Susana Inês. *Formação em Educação Ambiental: um olhar sobre o PPGEA/FURG*. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande: PPGEA/FURG, Vol. Especial, dezembro/2008.

<sup>7</sup> Para maior aprofundamento consultar a obra: GALIAZZI, Maria do Carmo, et al. *Narrar histórias para se constituir educador ambiental pela pesquisa*. In: Revista Pesquisa em E.A. São Carlos: UFSCAR, Vol. 3, n.º. 1, Janeiro-junho/2008.

<sup>8</sup> Entendo a “práxis” baseada em Paulo Freire. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, 44ª edição (2005), Freire define a práxis como a ação-reflexão-ação dos sujeitos rumo à transformação da realidade.

O desafio, neste trabalho, é problematizar a Base Afetivo-volitiva como constitutiva do educador ambiental tendo em vista a escassez da produção bibliográfica sobre a temática. Assim, entendo ser importante e necessário estudá-la para compreender a constituição do sujeito educador ambiental, seus modos de ser e agir, pensar e sentir, que podem revelar em que EA acreditam, defendem e fazem e vice-versa. Esta pesquisa se propõe a realizar uma discussão na interface entre a EA e a Abordagem Sócio-histórica.

A Base Afetivo-volitiva faz parte de nossa constituição como sujeitos, inclusive como educadores ambientais, e é entendida neste trabalho como uma dimensão capaz de diminuir ou potencializar nossas ações. Este é o debate que pretendo realizar na análise das entrevistas e dos memoriais de dissertação e tese dos doutorandos do PPGEA/FURG.

Compreender como os sujeitos se constituem é um aspecto que me motiva, instiga, desafia e faz parte da minha constituição como pesquisadora, educadora ambiental e cidadã. Problematizar a constituição dos educadores ambientais torna-se relevante no entendimento da Educação Ambiental como um dos processos de intervenção e transformação da realidade vivida. Nas palavras de Loureiro, encontro respaldo, pois:

A práxis educativa se refere à ação intersubjetiva, entre pessoas e dos cidadãos. [...] conhecer, agir e se perceber no ambiente deixa de ser um ato teórico-cognitivo e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas e que se vai tornando complexo e concreto na práxis. (LOUREIRO, 2004, p. 130).

É importante destacar desde já, que partilho do entendimento de que o educador ambiental é um sujeito constituído nas e pelas realções sociais, nas e pelas linguagens no campo das intersubjetividades (MOLON, 2003). Essa concepção é construída nos diálogos com a Abordagem Sócio-histórica, que pontua o pressuposto de um sujeito “quase social”, que se constitui por meio das relações que estabelece, mas que possui singularidade, que é capaz de romper e transformar, pois possui historicidade, capacidade criadora e crítica, não sendo, portanto, apenas fruto das determinações sociais e psicológicas.

o educador ambiental não pode ser visto como um ser homogêneo, atomizado e uniforme, mas sim como uma unidade na multiplicidade, contraditória e mutável. Essas orientações possibilitam a superação da visão fragmentada e dicotomizada da realidade social e da concepção de ser humano como algo cindido e retalhado da natureza. (MOLON, 2008, p. 13)

A contribuição de Vygotsky, representante dessa abordagem, centra-se em um novo olhar para a Psicologia, compreendendo o ser humano como processo social e fenômeno histórico, a subjetividade como processualidade e a atividade humana como mediada socialmente e produtora de significados (MOLON, 2005), além de conceber o

sentimento, o pensamento e a vontade como a tríplice dimensão formadora da consciência. Consciência essa que, embora possua aspectos biológicos na sua constituição, possui gênese e origem social e histórica.

Na Abordagem Sócio-histórica, cada pessoa é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo, que permite depreender a inexorável relação Eu-Outro, excluindo qualquer possibilidade do eu originário, abstrato, *a priori*, deslocado da realidade (ZANELLA, 2006). O ser humano se constitui e é constituído nas e pelas relações sociais em uma determinada cultura e em um determinado contexto social, cultural, econômico, político e ambiental.

O educador ambiental se constitui educador e nesse processo tem a possibilidade de romper com as dicotomias indivíduo/sociedade, natureza/cultura, subjetividade/objetividade, racionalidade/afetividade, corpo/mente, porque é capaz de recriar, ressignificar, reinventar, assumir compromisso político, ético e estético diante das questões socioambientais, não de maneira “mágica” e “abstrata”, mas na práxis cotidiana, educativa e coletiva.

Loureiro (2006), um dos principais defensores da Educação Ambiental transformadora, afirma a importância do aspecto emocional e racional na compreensão e transformação da sociedade. Ambos aspectos estão entrelaçados no processo de constituição dos sujeitos e no modo como estes intervêm socialmente.

O autor afirma que não há dúvida de que existem problemas relativos aos processos educativos que tendem a ignorar o emocional, vendo na razão a esfera pura para a compreensão, interpretação e interação consciente no mundo. Porém, fazer a crítica a isso não pode significar a secundarização da importância da razão e desconhecer o fato de que ambas as dimensões estão associadas.

Embora vivenciadas de modo singular, razão e emoção são construídas na base material da vida e, portanto, são dimensões sociais que evidenciam o modo como os sujeitos se posicionam particular e coletivamente no mundo.

Penso que ser educador ambiental é assumir esta postura ético-política. É compreender que minha pesquisa, minha intervenção no mundo tem de servir para romper com as relações de poder e dominação e com discursos fatalistas, determinantes e alienantes que preconizam que nada se pode fazer para melhorar as relações sociais.

Ser educador ambiental é olhar o mundo com criticidade e apostar na possibilidade de transformação da realidade social.

Ser educador ambiental é acreditar que quando falamos em mudança, estamos considerando as questões macro e microssociais de ruptura com o padrão vigente na sociedade capitalista. Estamos também falando em pequenas rupturas no nosso modo de compreender o mundo ou em pequenas ações coletivas que realizamos, que podem possibilitar o entendimento sobre ele de outra maneira, multiplicando o olhar crítico em nossas ações educativas na escola, em casa, na universidade, realizando exercícios de diálogos e problematizações sobre as complexas questões socioambientais, sem perder a visão da totalidade.

Se não acreditarmos na Educação Ambiental como uma das possibilidades de novas relações sociais, qual o sentido de estarmos inseridos nela e de a termos a escolhido como campo de estudo e de atuação?

Esses são meus argumentos. Esse é meu olhar. Essa é minha crença de que é possível nos modificarmos, afetarmos os outros e, afetados por estes, refletirmos, agirmos e transformarmos este sistema que tenta nos impedir de romper com ele. Esses são os fazeres e os saberes do educador ambiental que defendo e acredito.

Percebo nessa reflexão que nossas opções podem “perpetuar” ou romper com relações de submissão, subjugação, alienação<sup>9</sup>.

Do mesmo modo, percebo que não há um modelo de educador ambiental, mas diferentes modos de ser e de fazer Educação Ambiental, que evidenciam as posturas e os discursos assumidos pelos educadores ambientais e que têm a ver com as suas trajetórias e com as relações sociais que vivenciam, com o momento histórico e com o contexto político em que estão inseridos.

Logo, não deposito apenas nos educadores ambientais a responsabilidade dessas transformações, mas entendo que também fazem parte delas e podem impulsioná-las.

Parafrazeando Freire, é nesse sentido que a Educação Ambiental pode ser uma forma de intervenção no mundo. Um mundo que é/está sendo complexo, conflituoso e contraditório.

Iniciei esta escrita com uma frase de Eduardo Galeano que, a meu ver, explicita o que acredito que deva ser o papel do educador/pesquisador ambiental: *“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.”*

---

<sup>9</sup> Entendo por alienação, como no viés marxiano, que dentro do modo capitalista de produção, refere-se a exploração do trabalho e da consciência humana, em que ambos (trabalho e consciência) tornam-se alheios ao sujeito que os produz.

Acredito e defendo nossa responsabilidade como educadores ambientais comprometidos com as transformações sociais, demonstrando que devemos intervir na comunidade, no contexto no qual estamos inseridos, trazendo contribuições significativas para a melhoria de nossas condições de vida, fazendo uma educação junto aos sujeitos que lhes permita pensar criticamente sobre as relações de poder e de dominação em que vivem, e que, coletivamente, todos possamos tomar decisões políticas, cobrando de nossos governantes uma postura ética e comprometida com a sociedade.

Entretanto, para realizar esta árdua tarefa é necessário, antes de tudo, que os educadores ambientais comecem a se mobilizar nos espaços educativos, de modo que suas práticas, multipliquem as condições para o exercício do pensamento crítico e problematizem as questões socioambientais nos debates e nas discussões realizadas tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada.

Porém, não acredito ingenuamente que o compromisso de realizar práticas comprometidas com a mudança social seja somente dos educadores ambientais, mas também não posso desconsiderar que temos uma importante tarefa, porque a Educação Ambiental, ela engloba significados e sentidos que, construídos historicamente, vem se contrapor a valores e a modos de ser, pensar e fazer da sociedade capitalista.

Também não acredito que, como se fosse um passe de mágica, certos cursos de formação inicial e continuada de educadores, possibilitem instantaneamente e imediatamente o desvelamento do pensamento crítico em nosso modo de compreender a realidade sócio-histórica, pois estaria retirando das relações sociais a questão das mediações e dos processos complexos do modo de produção capitalista: a alienação, a exploração, os interesses antagônicos e a contradição. Estaria também defendendo uma educação bancária, da qual não partilho, pois acredito que, como nos lembra Freire (2005), nos educamos em comunhão mediatizados pelo mundo.

Sei que dentro do modo capitalista de produção, nossa tarefa alcança até determinado ponto, mas não podemos esquecer da luta de classes. Além disso, somos condicionados por alguns empecilhos, tais como discursos fatalistas que apregoam que nada se pode fazer para transformar esta situação, porém, como mencionei, somos condicionados, mas não impossibilitados.

No entanto, acredito que alguma mudança, alguma ruptura sempre ocorre quando os sujeitos se reúnem para aprofundar seus conhecimentos, para problematizar e discutir concepções e para tentar construir e implementar novas propostas de sociedade. Esta é a

minha principal motivação para estar inserida em um processo formativo, próprio da Educação Ambiental.

Escrevo, neste estudo, sobre e junto com educadores ambientais, pois sou/estou sendo, mesmo que em fase inicial, uma educadora ambiental, incompleta e inacabada, que acredita em nosso compromisso e em nossa responsabilidade de fazer a diferença na escola, na comunidade, na universidade, no diálogo com os colegas, professores, familiares, quando modificamos nosso contexto e assim nos modificamos também.

Mesmo sabendo que a Educação Ambiental não é a única capaz de modificar estas relações, mas que ela deve estar articulada às outras esferas do poder público e privado, e sabendo também que, dentro deste modelo capitalista, o que muitas vezes fazemos são pequenas intervenções, não posso desconsiderar o compromisso do educador ambiental frente à crise socioambiental.

Nesse sentido, esta pesquisa também almeja contribuir com outros educadores para que a educação crítica, dialógica e emancipadora difunda-se em todos os espaços nos quais interagimos. Realizar este pequeno movimento de mudança, que diz respeito a uma prática ousada, e esperançosa, de fazer com que nos tornemos educadores e pesquisadores ambientais comprometidos com a transformação social, é uma das dimensões que me constitui como educadora ambiental.

Essas questões têm afetado a maneira como me constituo educadora ambiental e instigaram-me a entender o processo que constitui alguns educadores ambientais mestres e doutorandos do primeiro curso de doutorado em Educação Ambiental do Brasil.

Na realização desta pesquisa, parto da premissa de que é preciso articular aquilo que o modelo racionalista de ciência tentou separar: o homem e a natureza; a subjetividade e a objetividade; o pensamento e a emoção, e por isso, defendo que tais dimensões necessitam ser problematizadas.

Isto posto, informo o leitor que o presente estudo foi organizado em cinco capítulos e mais as considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado: **A trajetória que me constitui educadora ambiental: os motivos da minha escolha**, pontuo e reflito sobre o processo de minha constituição como educadora ambiental, centrando na discussão dos motivos da minha escolha por este campo de estudo e atuação, pois percebi a necessidade de discutir sobre minha trajetória e sobre minha Base afetivo-volitiva.

No capítulo dois, intitulado **A Educação Ambiental Transformadora: um dos referenciais teóricos da pesquisa**, discorro sobre um dos os referenciais que amparam o presente estudo e também sobre a minha concepção de EA.

No terceiro capítulo, o qual intitulei **A Base Afetivo-volitiva**, enfatizo as discussões teóricas a respeito da temática da pesquisa e apresento algumas concepções sobre as emoções e outras dimensões da Base Afetivo-volitiva.

No capítulo quatro, intitulado **A metodologia da pesquisa: as contribuições da Abordagem Sócio-histórica e os procedimentos metodológicos**, apresento a metodologia empreendida na pesquisa, ou seja, escrevo sobre os procedimentos utilizados na coleta e na análise dos dados, analisados com base na *Análise do Subtexto* (VYGOTSKY, 2001; MOLON, 2003) e na *Análise de Conteúdo* (FRANCO, 2007).

Em **A Constituição dos educadores ambientais**, capítulo V, exponho a análise que realizei dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada e na leitura dos memoriais de dissertação e tese dos educadores/as ambientais doutorandos/a da primeira turma do PPGEA.

Nas **Considerações Finais**, retomo algumas questões da pesquisa e apresento as considerações que finalizam a dissertação de mestrado.

## **1 A TRAJETÓRIA QUE ME CONSTITUI EDUCADORA AMBIENTAL: OS MOTIVOS DA MINHA ESCOLHA**

“A utopia está no horizonte. Caminho dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dois passos. Por mais que eu caminhe, jamais a encontrarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.”

Eduardo Galeano

Neste capítulo, exponho e reflito sobre os principais acontecimentos que foram me motivando a optar pela Educação Ambiental. Os episódios relatados foram, a meu ver, a “mola” propulsora no processo de minha “inicial” constituição como educadora ambiental e evidenciam esta minha opção até o momento.

Escrevo “até o momento” porque acredito que a constituição do educador é um processo permanente, que não acaba quando um ciclo se fecha, mas que deve incessantemente continuar a nos mover e nos posicionar no mundo, na luta por sua transformação, por meio das opções que fazemos e das posturas que assumimos.

Relatar sobre minha trajetória e sobre os motivos da minha escolha pela Educação Ambiental, mesmo sabendo que ela é construída a cada dia, sendo, portanto, inacabada, possibilita-me fazer com que o leitor compreenda um pouco as posturas e os discursos que assumo. Isto posto, concordo com Carvalho (2005, p. 58) quando afirma que “fazer EA não garante uma identidade pacífica de educador ambiental, ou pelo menos construída com certa homogeneidade, como se poderia supor em outros campos mais consolidados.”

Dissertar sobre ambos os aspectos permite-me evidenciar quais são os meus desejos e necessidades, meus interesses e motivações, meus afetos e emoções, ou seja, qual é a minha Base Afetivo-volitiva na opção pela Educação Ambiental.

Ao refletir sobre meu processo de constituição como educadora ambiental, percebo que em muitos momentos, meus desejos e necessidades, meus interesses e motivações, meus afetos e emoções, se aproximam e, em outros, se afastam dos aspectos evidenciados pelos educadores ambientais que participaram dessa pesquisa.

Porém, essa reflexão aparece mais detalhada no capítulo V da dissertação, em que discorro sobre a análise que realizei dos dados obtidos por meio das entrevistas semi-estruturada e da leitura dos memoriais de dissertação e tese dos educadores/as ambientais doutorandos/a do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, da primeira turma.

Neste momento, detenho-me a explicitar os aspectos relevantes dessa caminhada que vem me constituindo cotidianamente como uma cidadã que tenta, assim como tantos outros e outras cidadãs, romper com a lógica capitalista vigente, em que a falta de ética, diálogo, solidariedade e respeito para com os outros e para com a vida imperam.

O Mestrado em Educação Ambiental proporcionou-me acreditar ainda mais na transformação social, por meio da nossa participação política, ética e cidadã, em todos os ambientes em que estamos inseridos.

Acredito que é através da reflexão, do questionamento, da ação coletiva e da ruptura com os discursos e com as práticas comportamentalistas, dualistas e reducionistas, que entendem sociedade e natureza como dimensões dissociadas e defendem que a crise socioambiental pela qual passamos é fruto exclusivamente do comportamento e da ação humana, sem considerar os aspectos políticos, éticos e históricos, que contribuem com essa situação, é que poderemos compreender tal crise.

Essas são as utopias que me movem. São elas que me fazem caminhar, como lembra a epígrafe de Galeano mencionada acima. Elas são, portanto, os motivos da minha escolha pela Educação Ambiental.

### **1.1 Dos motivos escondidos na razão de estar aqui**

Quando iniciei a escrever este capítulo, uma música fixamente fez-se presente em minha mente. Essa canção expressa um pouco daquilo que almejei compreender neste estudo de mestrado, além de evidenciar os motivos que me fizeram optar pela Educação Ambiental, na crença de que o pensamento, como nos lembra Vygotsky (2001), é sempre motivado. Por trás do nosso pensamento, das nossas ações e das nossas opções sempre existem desejos e necessidades, interesses e motivações, afetos e emoções que nos movem

ou nos paralisam no mundo, sendo que não são inatos, mas partem do contexto social político, econômico e ambiental do qual somos parte.

O trecho da canção Pensamentos, composta por Roberto e Erasmo Carlos em 1982, expressa o seguinte:

Pensamentos que me afligem  
 Sentimentos que me dizem  
 Dos motivos escondidos  
 Na razão de estar aqui  
 As perguntas que me faço  
 São levadas ao espaço  
 E de lá eu tenho todas  
 As respostas que eu pedi  
 Quem me dera que as pessoas que se encontram  
 Se abraçassem como velhos conhecidos  
 Descobrissem que se amam  
 E se unissem na verdade dos amigos  
 E no topo do universo uma bandeira  
 Estaria no infinito iluminada  
 Pela força desse amor, luz verdadeira  
 Dessa paz tão desejada  
 Pensamentos que me afligem  
 Sentimentos que me dizem  
 Dos motivos escondidos  
 Na razão de estar aqui...

Essa canção também revela uma das minhas crenças de que, ao nos constituirmos nas relações que vivenciamos e estabelecemos com os outros e com os contextos nos quais estamos inseridos, somos afetados e convocados a defender as questões que realmente têm sentido e significado para nós. Quando escrevo que somos afetados, partilho da concepção de Sawaia, quando pontua que estar afetado é: "perguntar pelos poderosos processos que determinam os sujeitos como livres ou submissos, nas suas diferentes temporalidades: passado, presente e futuro." (SAWAIA, 2006, p. 87). Assim, estar afetado implica fazer opções, "levantar bandeiras" e defender posicionamentos.

Foi a partir do encontro com a educação que comecei a perceber criticamente a sociedade em que vivo e a reconhecer a minha importância como cidadã responsável junto a outros cidadãos, por lutar em prol de uma sociedade mais justa e coerente para se viver.

Ingressei no curso de Pedagogia - Habilitação Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal do Rio Grande, no ano de 2003, por uma escolha baseada no desejo de ser educadora, de trabalhar no espaço escolar e de contribuir na formação de pessoas que pudessem ter vez e voz na sociedade.

No decorrer do curso, comecei a me encantar cada vez mais pela educação e pela possibilidade de esta permitir que eu compreendesse o que é o ser humano na sua

integridade e totalidade, no que se refere a seus aspectos biológicos, psicológicos, filosóficos e sociológicos, e, com isso, ter capacidade para pensar de forma crítica sobre e com eles e sobre a nossa sociedade.

No segundo ano do curso (2004), fui convidada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Molon a realizar um trabalho como bolsista voluntária no Núcleo de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social - NUPEPSO.

Nesse núcleo, dentre tantos trabalhos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, participei do projeto no qual trabalhei com a formação continuada de educadores: “Constituição do sujeito e atividade criadora: investigando as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do curso de formação continuada em Oficinas Estéticas”.

O projeto “Constituição do Sujeito e Atividade criadora” originou em, 2004, o curso “Oficinas Estéticas: atividade criadora e prática pedagógica”, do qual fui organizadora e pesquisadora. O curso tinha o caráter da pesquisa, do ensino e da extensão e foi oferecido para professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino do Rio Grande, na tentativa de pesquisar questões relacionadas à atividade criadora, à prática pedagógica e à constituição de professores, na sua interface com a Abordagem Sócio-histórica, a Educação Ambiental e a Educação Estética.

Diante do trabalho que realizava nas oficinas, comecei a descobrir a importância da formação continuada de professores, de lhes proporcionar um espaço para ressignificarem e refletirem acerca dos aspectos que contribuíram na sua constituição e formação, além de apontar possibilidades de trabalhos, nos espaços escolares, comprometidos com a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos. Assim, pude aprender um pouco com a história de vida desses educadores e sobre os seus saberes e fazeres no contexto escolar.

Com isso, tive a oportunidade de aprender que aquilo que construímos, compreendemos e pensamos sobre a educação e o ser humano irá repercutir em nossa prática pedagógica, por isso a importância da Universidade oferecer aos professores um momento em que estes possam se redescobrir, trocar experiências, construir alternativas de ação, pois como sujeitos inacabados, aprendemos e ressignificamos sempre. É como nos lembra Freire (2000), de que é impossível estarmos no mundo sem fazermos nossa história, sem fazermos cultura, sem tratarmos de nossa própria presença no mundo.

Além de trabalhar por oito meses nas oficinas, também realizava, no Núcleo, estudos voltados para a temática da Educação Estética, da Constituição de Sujeitos, da

Formação Continuada de Professores e da Educação Ambiental. Estudava sobre a Abordagem Sócio-histórica de Vygotsky, que muito contribuiu para que eu me interessasse em conhecer mais os seus pressupostos. Foi então que comecei a me encantar pela Abordagem Sócio-histórica e a buscar um novo entendimento sobre a Educação, seus limites e suas possibilidades.

Esse contato com as obras de Vygotsky e a aproximação com a formação de professores resultou na opção em continuar estudando na pós-graduação sobre o autor e suas considerações, bem como sobre o processo de constituição dos educadores, neste caso, dos educadores ambientais, pois encontrei na Educação Ambiental o complemento para fundamentar o meu entendimento de Educação e para reafirmar o compromisso como cidadã em transformar a realidade diante da crise socioambiental que estamos enfrentando.

Dessa maneira, o mestrado em Educação Ambiental tornou-se uma possibilidade de discutir essas questões, que vinham sendo construídas na graduação, através das leituras e das atividades de pesquisa, ensino e extensão, com as quais eu havia me envolvido na Universidade.

## **1.2 Paulo Freire e Vygotsky: autores importantes nessa trajetória**

Dentre muitas leituras e reflexões presentes em minha formação, foram significativos os diálogos com autores como: Freire, Vygotsky, Alencar & Gentili, Gadotti, Brandão, Heller, Loureiro, Layrargues, Carvalho, Molon, Galiuzzi, Sawaia, Lane, Galeano, entre outros.

Para exemplificar, menciono a importância que tiveram as leituras das obras de Paulo Freire em minha trajetória. A leitura de seus textos ocorreu mais por curiosidade e por uma busca pessoal, do que por indicação de professores da graduação. Lembro-me, por mais estranho que pareça, de que muito pouco nós discutíamos sobre as obras do autor nas aulas da graduação em Pedagogia.

As leituras das obras de Paulo Freire aguçaram o meu questionamento a respeito das relações de opressão<sup>10</sup>, presentes tanto no cotidiano escolar quanto no contexto social.

Diante da denúncia que realiza acerca dessas relações de opressão, o autor discute, entre outros aspectos, o conceito de conscientização, que seria um processo

---

<sup>10</sup> Relações de opressão, compreendidas na perspectiva defendida por Paulo Freire, como sendo relações em que o opressor explora e subjuga outrem, na tentativa de tornar os oprimidos objetos, dóceis e submissos a seus interesses.

necessário para o rompimento com a subjugação a que somos submetidos, e seria também um importante movimento na busca pela transformação das condições de vida desiguais, presentes na sociedade em que vivemos.

O conceito de conscientização necessita ser evidenciado, pois em muitos momentos é empregado equivocadamente. A meu ver, o processo de conscientização tem estrita ligação com o estudo que realizei, pois trata-se de uma postura a ser assumida pelo educador ambiental.

O modo como o educador ambiental compreende a sociedade, a Educação Ambiental e seu compromisso social passa pelo processo de conscientização e este processo é carregado de desejos, necessidades, interesses, motivações, afetos e emoções. A conscientização, portanto, parte das relações sociais. Ela evidencia o nosso entendimento crítico de mundo, as opções que fazemos, aquilo que desejamos como cidadãos. É um processo coletivo, mas ao mesmo tempo singular, porque se constitui por meio da relação com outros sujeitos, mas passa pela singularidade de cada um.

Meu entendimento sobre conscientização está situado no pressuposto de que a conscientização é a passagem do entendimento espontâneo de apreensão da realidade, para o entendimento crítico, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível em que o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 2005).

O processo de conscientização foi ocorrendo comigo, à medida que comecei a superar a observação empírica da realidade, através do questionamento sobre os interesses políticos e de classe, sobre a ideologia<sup>11</sup> dominante, enfim, sobre o sistema capitalista. Comecei a inquietar-me e a questionar-me a respeito dessa lógica, que faz com que muitos cidadãos não tenham oportunidades dignas de acesso a cuidados com saúde, estudo, emprego, salários justos, moradia, alimentação, lazer, segurança, enquanto outros desfrutam desigualmente dessas condições.

A conscientização se deu através da coletividade, das relações que vivenciei em toda essa trajetória e que me fizeram perceber o mundo de maneira crítica. Porém, o meu desejo como cidadã em acreditar na possibilidade e na necessidade de transformação social é singular.

Através da fala e da postura de muitos colegas educadores ambientais e cidadãos noto que, embora alguns deles tenham uma aparente percepção crítica acerca da sociedade,

---

<sup>11</sup> Ideologia compreendida de acordo com a visão de Karl Marx, em que a mesma é considerada um instrumento de dominação que age através do convencimento (e não da força), de forma prescritiva, alienando a consciência humana e mascarando a realidade.

nem todos estão pretendendo romper com a lógica existente. É nesse sentido que compreendo a constituição dos sujeitos como algo coletivo, porém singular.

Assim, pensar criticamente as relações sociais sem ter a pretensão de modificá-las é estar conscientizado?

Embora entenda e respeite a visão de outros educadores e cidadãos, defendo a idéia de que precisamos romper com a visão fatalista da realidade, a qual nos faz crer que as condições de pobreza, discriminação, autoritarismo e opressão sempre estiveram presentes na sociedade e sempre estarão. Para mim, estar conscientizado é romper com essa lógica perversa.

Cabe lembrar que essas condições sociais foram historicamente construídas por homens e mulheres e do mesmo modo podem ser modificadas. Dessa maneira, não considero que, essa condição seja eterna, fixa, definitiva. Onde fica o movimento da vida, se pensarmos assim?

Segundo Gadotti (1991), Freire entende que é possível engajar a Educação nesse processo de conscientização e de movimento de massas, ou seja, é dever do educador crítico desafiar os homens e as mulheres a pensarem criticamente sobre a realidade na qual se inserem. Assim a Educação problematizadora de Freire

visa contribuir para a desmistificação da realidade opressora; a estimular a reflexão e ação verdadeiras aos educandos sobre a realidade, a fim de que estes percebam a necessidade de participar de sua libertação; a desenvolver a criticidade, possibilitando, assim, a superação da percepção mágica ou ingênua que os homens possam ter de sua realidade. (MANFREDI, 1978, p. 89).

Foi nesse processo de conscientização crítica sobre a realidade e do entendimento de que, como educadora, necessito proporcionar o desvelamento crítico da sociedade é que fui me engajando na causa estudantil, através da participação em projetos de pesquisa e de extensão, na organização de seminários, palestras, congressos semanas acadêmicas, coordenação de diretório acadêmico, entre outras atividades, durante o período de formação universitária. Fui construindo e constituindo a minha *práxis acadêmica*, tanto participando das propostas sugeridas em sala de aula, como das atividades da FURG voltadas aos meus interesses como estudante universitária apaixonada pela educação e pelas temáticas a ela relacionadas.

Esses acontecimentos fizeram-me amadurecer muito em relação a minha opção. Comecei a compreender que meu papel como estudante não deveria se fazer apenas dentro da sala de aula, mas também em outros âmbitos, pois é através da nossa inserção nesses

espaços de discussões, ensino e aprendizagens significativas que poderemos vir a cumprir o nosso papel como cidadãos comprometidos em auxiliar na transformação da nossa comunidade.

Outro autor importante no processo de minha constituição e que merece destaque é Lev Vygotsky. Ambos os autores (Paulo Freire e Vygotsky), embora de nacionalidades e épocas diferentes, partem de uma concepção dialética de educação, ser humano e mundo. Esses autores, dentre tantas proximidades que apresentam, principalmente no modo como pontuam as relações sociais e o ser humano, defendem o princípio básico da Educação como sendo uma prática ético-política, fundamentada no desvelamento crítico da realidade na busca por transformá-la.

Durante a graduação em Pedagogia, através das aulas de Psicologia da Educação, ministradas pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Molon, e do trabalho que realizava como bolsista no Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Social, no qual também era sua orientada, comecei a entrar em contato com as obras de Vygotsky através de leituras, da participação em Grupos de Estudo e da explicitação de suas ideias em eventos acadêmicos e científicos.

O autor me afetou profundamente através do modo como percebe a Educação e a constituição humana. Vygotsky trouxe uma grande contribuição tanto para a Psicologia quanto para a Educação ao enfatizar a origem social da consciência, destacando a importância da linguagem no processo dessa constituição.

Através das leituras das obras do autor e do contato com a Psicologia Social, acrescentei ao meu entendimento sobre o processo de conscientização defendido por Freire um aspecto significativo.

Esse aspecto diz respeito ao pressuposto Vygotskyano de que a “consciência” é formada, dialeticamente, na relação do sujeito com o outro e com o mundo, ela é construída no contato social, historicamente originada e semioticamente mediada.

Nas palavras de Molon (2003, p. 87), Vygotsky “considerou que a dimensão da consciência apresenta uma tríplice natureza: consciência (pensamento), sentimento (afetos) e vontade (motivação), todos os aspectos entrelaçados pela mediação semiótica.”<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> A ideia de mediação em Vygotsky está fundamentada na teoria marxista da produção, segundo a qual o desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho. Para realizar essa atividade frente ao mundo da natureza externa, o homem cria instrumentos, ou seja, ferramentas mediadoras. Os instrumentos ou ferramentas são mediadores, orientados externamente para regular a ação do homem frente à natureza. Assim, Mediação semiótica significa a intervenção de signos na relação do homem com o psiquismo dos outros homens. Para maior aprofundamento, consultar a obra do autor de 1984 intitulada: *A formação social da mente*.

A concepção de consciência defendida por Vygotsky permitiu-me ter uma nova concepção de “eu”, quando expressa que a singularidade de cada um de nós é construída a partir da base social e na relação com o outro. Só há eu no contexto com o outro, sendo ambos (eu e outro) mediados socialmente. “O primeiro outro determina o eu, ambos mediados socialmente.” (MOLON, 2003, p. 86).

As interações sociais são fundamentais na formação da consciência. Essas interações não são imediatas, mas mediadas por meio de intersubjetividades face a face e anônimas.

Vygotsky assemelha-se a Freire, ao manifestar-se sobre a importância da conscientização para que, possamos transformar a realidade. Vygotsky, afirma que “a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida” (VYGOTSKY, 2001, p. 462). Para resolvermos as questões da vida, é necessário estarmos conscientes daquilo que desejamos para o mundo do qual somos parte.

O educador ambiental, assim como todos os demais cidadãos, que cotidianamente se educam em comunhão, tem o dever e o direito de fazer a sua história, de deixar de ser um “*ser em si*” para se tornar um “*ser para si*”, ou seja, como nos lembra a perspectiva helleriana (1977), de deixar de ser um que vive em um cotidiano alienado, para tornar-se um indivíduo emancipado que se encontra em relação consciente consigo mesmo, sabendo de seus limites, suas possibilidades e dos valores éticos que sustenta e deseja que se concretizem, não sendo um ser que passivamente integra-se e submete-se a lógica opressora.

Sílvia Lane, no prefácio do livro de Ivanise Leite: *Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica nos lembra que:*

É pensando em que fazemos, assim como pensamos em que fizemos, que desta forma, vamos constituindo a nossa Consciência; ela, porém é também emoção, pois aquilo que aprendemos vem com julgamentos de valores – isto é bom, aquilo é bonito, que coisa horrível. Não há um momento sem que o nosso pensamento associe-se aos valores e sentimentos nele incluídos desde os nossos primeiros dias de vida. (LANE, 2005, p. 10).

O sentimento, o pensamento e a vontade, ao formarem a tríplice natureza social da consciência, necessitam ser compreendidos, pois é através da explicitação desses aspectos que podemos entender a constituição humana, as opções, os desejos, as necessidades, os afetos e as emoções, pois, a meu ver, o ser humano é ao mesmo tempo racional e emocional; biológico e cultural, natural e social.

Somente quando se sabe o que é o homem é que é possível compreender profundamente quais os princípios constitutivos de seu ser, quais os valores, quais os autênticos significados e realizações de sua existência e qual a razão de ser. (KNEIP, 2004, p. 9).

Esses são os principais argumentos que encontrei nos diálogos com Freire e Vygotsky, e que estão presentes em minha trajetória, constituindo-me educadora ambiental, e que me fizeram optar pela Educação Ambiental.

### **1.3 O encontro com a Educação Ambiental**

No ano de 2005, tive a alegria e a oportunidade de fazer parte do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGA como estagiária.

Nessa experiência profissional, mesmo exercendo serviços burocráticos, comecei a me encantar e a me aproximar da Educação Ambiental, pois auxiliava na organização das defesas de dissertação, dialogava com alunos e professores do Programa e participava da organização de eventos, os quais aprofundaram minhas leituras e aguçaram o meu interesse pela Educação Ambiental.

O trabalho no PPGA possibilitou-me a compreensão de que a Educação por si só, não pode “salvar” o mundo, mas pode permitir uma reflexão crítica sobre este e propor que se construa uma sociedade mais justa e menos excludente por meio da nossa mudança de pensamento, de nossas ações sociais, da práxis. Esses pressupostos, já estavam sendo construídos na graduação e após ter entrado em contato com as discussões do campo da Educação Ambiental, comecei a interessar-me por conhecê-la ainda mais.

A aproximação com a Educação Ambiental possibilitou-me perceber que, no mundo capitalista em que vivemos, é preciso pensar de forma complexa, agir considerando que, como seres interdependentes, devemos respeitar todas as formas de vida, saber qual tipo de sociedade queremos e qual sociedade hoje temos.

Ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental no ano de 2007, logo após ter terminado o curso de Pedagogia, na linha de pesquisa: Educação Ambiental, ensino e formação de educadores (as).

Escolhi o mestrado em Educação Ambiental, não só porque queria ter o título de mestre, mas também porque tinha o interesse em continuar a realizar pesquisas e aprofundar os estudos em um mestrado mais abrangente do que em um Programa voltado exclusivamente para a Educação.

Da mesma maneira, ingressar no mestrado em Educação Ambiental possibilitar-me-ia continuar pesquisando sobre os pressupostos vygotskyanos, bem como sobre o processo de constituição de educadores, o qual já havia tendo contato desde a graduação, no trabalho como bolsista, pois sabia da existência da linha de pesquisa que aborda essas temáticas.

Foi em Freire e Vygotsky, na graduação, entre outros, que encontrei respaldo para reafirmar os posicionamentos que havia fazendo na universidade, mas foi na Educação Ambiental transformadora que encontrei o esclarecimento do qual partilho, a respeito do que deva ser o compromisso político e ético da Educação Ambiental e do educador ambiental.

Porém, antes do ingresso e durante o curso de mestrado, tive contato com as obras de Carlos Frederico Bernardo Loureiro e comecei a perceber a Educação Ambiental de modo mais crítico, através dos argumentos da Educação Ambiental transformadora, do qual é um dos principais representantes.

A partir das discussões realizadas nas disciplinas, da participação em eventos de Educação Ambiental e de leituras sobre a Educação Ambiental transformadora comecei a compreender a necessidade de termos coerência entre o que falamos e o que praticamos, de pensar sobre as condições sociais e materiais de nossa existência e apresentar propostas pedagógicas que permitam compreender e questionar criticamente o nosso papel nessa sociedade.

Esses argumentos são defendidos por autores como Loureiro (2004) e Layrargues (2004), os quais aguçaram ainda mais o desvelamento de meu pensamento crítico à Educação Ambiental, que já vinha sendo construído através do contato com as obras de Freire e Vygotsky, porém, na graduação, meu olhar estava voltado para a educação. É partindo dos pressupostos defendidos pela Educação Ambiental transformadora que me constituo educadora ambiental.

Hoje entendo que a Educação Ambiental vem resgatar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza mente e corpo, matéria e espírito, razão e emoção. (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Essa compreensão de que a educação precisa do termo “ambiental” para marcar um posicionamento, uma especificidade, só ficou nítida quando ingressei no mestrado e

comecei a realizar leituras voltadas para a Educação Ambiental Transformadora, principalmente as obras de Carlos Frederico Bernardo Loureiro.

Esclareço que, diferentemente de outros posicionamentos também presentes nas discussões sobre EA, percebo sim a necessidade de adjetivar a educação de “ambiental”, para defender a premissa de que é preciso avançar ampliar o nosso olhar e a nossa discussão, avançando no entendimento de uma educação estritamente antropocêntrica para uma educação que reconheça a relação intrínseca entre ser humano e o contexto político, histórico, social, econômico e ambiental.

Além disso, é preciso não apenas compreender essa relação, como também assumir o comprometimento em transformá-la. É nesse sentido que partilho dos pressupostos da educação Ambiental Transformadora, pois ela pretende

revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes. Ou seja, estabelecer processos educativos que favoreçam a realização do movimento de constante construção do nosso ser na dinâmica da vida como um todo e de modo emancipado. (LOUREIRO, 2004, p. 73).

Como seres que se relacionam e dependem de outros seres para viver, precisamos compreender que o ambiente não é apenas natural, mas histórico-político-cultural, no qual se estabelecem relações conflituosas e contraditórias e, por isso, a importância de problematizá-las.

Essa oportunidade de repensar as relações e a Educação, que o mestrado em Educação Ambiental me proporcionou, constituem-me como educadora ambiental, porém, esse processo está sendo ressignificado, problematizado e, quem sabe, superado.

Minha constituição como educadora ambiental foi e está sendo realizada também no diálogo com os colegas de sala de aula, na troca de experiências, nas discussões dos encontros das disciplinas, no grupo de estudos que frequentei, nos projetos de pesquisa e extensão dos quais participei, nos encontros com minha orientadora, na leitura e (re) leitura de autores, que se antes considerados bem conhecidos, hoje percebidos de maneira diferente, por novas leituras, interpretações e significações.

Aprendi muito nas leituras e discussões das aulas do mestrado. Elas foram influenciaram e ressignificaram a maneira como me constituo educadora ambiental, percebo a vida, o mundo e os outros. E ao afirmar a importância dessas relações, novamente amparo-me em Vygotsky, quando defende que nos constituímos nas relações estabelecidas com os outros, com o mundo e com nós mesmos, sendo que também somos responsáveis pela constituição do “outro” e do mundo.

Aprendo e me constituo educadora ambiental no diálogo com aqueles com quem convivo. Em especial com o Jorge, Ida, Fabiana, a Professora Elisabeth, a Professora Maria do Carmo, minha orientadora professora Susana, com amigos como a Jussara, a Juliane, a Janaína, o Felipe, com as colegas do NUPEPSO, em nosso grupo de estudos, com Vygotsky, Freire, Loureiro e tantos outros e principalmente, com doutorandos mestres em educação ambiental que participaram dessa pesquisa. Todos eles são parte dessa história e trajetória.

Sou, ou melhor, estou sendo, um pouco de cada colega, professor, autor, de cada diálogo que estabeleço com estes, os quais me constituem, afetam e interferem por meio de suas falas, suas escritas, de seus olhares sobre o mundo, de suas vivências e experiências e através dos modos de serem e estarem sendo pesquisadores, educadores, autores e, acima de tudo, seres humanos. De estarem sendo sujeitos com limites e possibilidades, com conflitos e com contradições. Sujeitos éticos, estéticos, livres, aprisionados, criativos, filosóficos, reflexivos...

Nesta instigante tentativa de compreender e refletir sobre este processo de constituição, minha trajetória e os motivos de minha escolha, identifico-me muito com uma passagem que explicita com muita propriedade esta convicção de perceber-me ao mesmo tempo uma pessoa singular e coletiva, com minhas convicções, meus “ideais”, minhas indecisões, mas acima de tudo um ser incompleto e inacabado, que, hoje, diante dessas vivências, não é mais o que foi ontem e que amanhã não será mais o que é hoje. Entendo, assim, que eu e todos os sujeitos somos/estamos sendo

peessoa(as) que se projeta(am), que se lança(lançam) ao futuro na intrincada e criativa trama de relações tecidas com os vestígios das histórias passadas, constantemente rememoradas, e as possibilidades que no presente se objetivam como um “em aberto”, como “devir” (ZANELLA, 2006, p. 34).

Constituo-me por meio das leituras, dos debates, dos diálogos, das vivências, das reflexões, da minha formação inicial em Pedagogia, do respeito, da humildade, da afetividade, da busca pelo conhecer, da paixão e desse olhar sobre o ser humano, sobre a vida e as relações sociais e da crença de que é possível transformar.

Na defesa de um ser humano situado espacial e temporalmente, de uma vida como movimento e de relações sociais como vivências conflituosas e contraditórias, é que percebo que a constituição e a formação do educador ambiental exige criticidade, risco e aceitação do novo (FREIRE, 2000).

Tenho tentado romper com a defesa fatalista de um sujeito aprisionado e assujeitado, determinado e limitado, e também e tenho tentado defender que ser educador exige mesmo esta rejeição a toda e qualquer forma de discriminação; exige humildade, tolerância, curiosidade e compreensão de que a educação é uma maneira de intervenção no mundo (FREIRE, 2000).

Ser um educador ambiental exige que saibamos escutar, ter disponibilidade para o diálogo e reconhecimento de que toda e qualquer realidade é sempre percebida de acordo com os referenciais construídos em nossa trajetória, que não são referenciais melhores ou piores, mas diferentes e merecem ser explicitados, problematizados e superados.

O entrelaçamento de todas essas vivências permitiram-me ter este olhar e ter feito essas opções. Um olhar e uma opção sujeitos a (re)leituras, (re)interpretações e (re)significações. Um olhar e uma opção que é singular, mas ao mesmo tempo coletiva. Um olhar e uma opção que é igual e ao mesmo tempo diferente de muitos olhares diante da vida, da Educação Ambiental e de nosso compromisso social.

É assim que apresento os motivos da minha escolha pela Educação Ambiental, presentes no processo de minha constituição como educadora ambiental, pesquisadora, estudante e pedagoga, que se constituiu através da trajetória percorrida.

Uma constituição e uma escolha que não estão sendo feitas sozinha, mas coletivamente. Uma constituição e uma escolha que não estão distanciadas do meu processo de formação inicial, nem das minhas vivências, crenças e modos de compreensão da realidade. Uma constituição e uma escolha vistas diferentemente de ontem, já que novos olhares, novas experiências e novas reflexões foram e serão acrescentadas.

## **2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA: UM DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA**

“A Educação Ambiental tem por princípio a transformação social para que se possa pensar, viver e sustentar um mundo melhor.”

Maria do Carmo Galiazzi

Ao considerar as palavras da epígrafe acima, defendo que é preciso sonhar e acreditar na transformação da sociedade em que vivemos.

Logo, torna-se um dos desafios a ser enfrentados pela Educação Ambiental e pelos educadores ambientais “desvelar a realidade em sua complexidade, pensar a utopia mediatizada pelas condições objetivas e históricas – agir com consciência reconstruindo a própria consciência e modificando a realidade.” (LOUREIRO, 2004, p. 52).

Desse modo, não podemos permanecer inertes diante do nosso compromisso como educadores ambientais e cidadãos de participar da construção dessa transformação, pensando, vivendo e sustentando a nossa crença em um mundo melhor.

Somos compelidos a buscar, junto a outros sujeitos, alternativas para modificar as relações que vivenciamos no contexto em que estamos inseridos e a lutar por condições mais justas para viver.

É na Educação Ambiental transformadora, cujo principal articulador é o autor Carlos Frederico Loureiro, que encontro respaldo para afirmar esse posicionamento. Um posicionamento em que a crença de que é preciso romper, transformar e assumir o compromisso ético-político com o outro, com a vida e com a sociedade, torna-se a principal meta a ser alcançada.

O início dessa transformação ocorre quando começamos a reconhecer quais são os nossos desejos, necessidades, interesses, motivações que nos movem rumo à sociedade

que queremos. Quando começamos a perceber o que desejamos, o que podemos, o que faremos e o que fazemos para melhorar nosso contexto.

A transformação tão almejada e, para muitos, tão impossível de ser alcançada já começa a ocorrer quando começamos a compreender criticamente as relações sociais e nos darmos conta de que é preciso fazer algo. Quando percebemos que as questões ambientais e sociais têm estrita ligação e que não adianta pensar em uma transformação ambiental se não pensarmos em uma transformação social, em uma transformação política e em uma transformação econômica.

Foi na Educação Ambiental transformadora e na Abordagem Sócio-história que encontrei respaldo para defender esses posicionamentos. Ambas amparam meu entendimento de ser humano e sociedade e fundamentam teoricamente e metodologicamente esta pesquisa.

Tais abordagens são os referenciais que sustentam o entendimento que tenho a respeito do que deve ser o meu compromisso como educadora ambiental e cidadã, lembrando que ambas se cruzam e se complementam, se afirmam e reafirmam mutuamente em muitos aspectos, por meio de seus pressupostos teóricos.

A Educação Ambiental transformadora e a Abordagem Sócio-histórica defendem as relações sociais como constitutivas do sujeito. Para ambas as abordagens, a realidade e o ser humano devem ser percebidos de modo complexo.

Não basta pensar o mundo em sua complexidade e a vida na totalidade, se não entendermos os seres humanos como seres complexos, conflituosos, contraditórios, concretos, históricos e da práxis.

Apresento, neste capítulo, algumas discussões a respeito dos referenciais da Educação Ambiental transformadora para que o leitor possa compreender qual o meu ponto de partida e o que fundamenta meu estudo e as reflexões realizadas na pesquisa em Educação Ambiental.

A perspectiva teórica que fundamenta minha concepção de Educação Ambiental está ancorada nas palavras de Loureiro, quando defende que

A Educação Ambiental não atua somente no plano das idéias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação do conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por termos compromisso com o outro e com a vida. Educar é negar o senso comum de que temos “uma minoria consciente”, secundarizando o outro, sua história, cultura e consciência. (LOUREIRO, 2004, p. 28).

A Educação Ambiental transformadora defende que é preciso nos engajarmos coletivamente na busca por um novo patamar societário, em que as relações de dominação, alienação e subjugação sejam rompidas e que relações baseadas no respeito a todas as formas de vida, no diálogo democrático, qualificado e respeitoso, no questionamento das abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas e o modo como compreendem a relação entre cultura e natureza, bem como o exercício da cidadania, sejam buscadas e vivenciadas (LOUREIRO, 2004).

No entanto, ao nos remetermos à Educação Ambiental, nem sempre estamos partilhando dos mesmos valores, das mesmas crenças, das mesmas concepções, e nem sempre o nosso entendimento, nossa defesa e nossas ações de Educação Ambiental, estão comprometidas com a ruptura do modelo capitalista, visto que a Educação Ambiental, como processo histórico, é uma miríade complexa constituída por sujeitos ecológicos com visões paradigmáticas de natureza e sociedade polissêmicas, formando assim uma rede de interesses e interpretações em permanente conflito e diálogo (CARVALHO, 2001).

Sauvé (2005) pontua que, no campo da Educação Ambiental, há diversas correntes que abordam essa questão. Todas têm por preocupação central o meio ambiente e o reconhecimento do papel da educação para uma melhor relação com este. No entanto, os diferentes autores que atuam e se interessam pela Educação Ambiental, adotam diferentes discursos sobre ela, propondo diversas maneiras de dialogar e praticar a ação educativa. “O problema reside no fato de que muitas concepções sobre EA conduzem a uma prática reduzida.” (ZAKRZEWSKI, 2003, p. 45), que dicotomiza sujeito e natureza, natural e cultural, sociedade e ambiente e não associa os problemas sociais às questões econômicas, políticas e de mercado.

Isso se reflete no modo de ação dos sujeitos, os quais muitas vezes adotam práticas, posturas e discursos imediatistas, pontuais e comportamentalistas, sem problematizar, portanto, a complexidade dessas questões e a interconexão entre a problemática ambiental e a problemática social.

Muitos fatores contribuem para a multiplicidade de princípios, fundamentos, concepções e práticas de Educação Ambiental. Mas é preciso lembrarmos um desses fatores, que muito contribuiu para que tenhamos essa multiplicidade de olhares sobre Educação Ambiental. Estou me referindo ao movimento ambientalista, visto que

O ambientalismo é um movimento intrinsecamente plural, com finalidades de mudança social (absoluta ou não), composto por atores sociais individuais e coletivos que se identificam pelo modo como compreendem e atuam na “questão ambiental”, na

construção de novos padrões na relação sociedade-natureza. Em sua diversidade carrega a marca específica: é o movimento social nascido nas últimas décadas que se contrapõe ao individualismo, à fragmentação dos saberes e a racionalidade instrumental, buscando repensar o destino do planeta a partir da relação entre partes e todo. Anticonsumista e antimilitarista por princípio, se consolidou com propostas pacifistas, pautadas na solidariedade, no diálogo entre culturas e povos. Relativizou a importância do progresso e do desenvolvimento tecnológico como sinônimo de libertação das formas opressivas de sociedade e repensou o ser humano e a natureza (LOUREIRO, 2004, p. 64).

A afinidade e, ao mesmo tempo, diversidade de perspectivas que compõem o ambientalismo formaram, de acordo com Loureiro (2004), uma totalidade complexa de múltiplas orientações nas últimas quatro décadas, as quais inviabilizam qualquer leitura superficial e simplificadora desse movimento. O ambientalismo é um dos diversos fatores constituintes da pluralidade de entendimentos sobre a Educação Ambiental.

Assim, o entendimento de Educação Ambiental do qual partilho não tem por objetivo a busca de uma linguagem universal, única e verdadeira. Pelo contrário, a Educação Ambiental em uma perspectiva transformadora busca constantemente, por meio do desafio posto aos educadores ambientais, “entender a relação entre particular e universal.” Almeja “transpor os limites e as fronteiras definidos por uma linguagem hermética feita para reforçar a distinção e o poder de certas ciências sobre outras e sobre os saberes populares e não científicos” (LOUREIRO, 2004, p. 77).

Desejo, neste capítulo, explicitar os referenciais que me embasam teoricamente e não pontuar um entendimento “fechado” acerca da Educação Ambiental, pois dessa maneira estaria negando o movimento e a complexidade da mesma e estaria absolutizando e dando por finita, verdadeira e inquestionável, a discussão acerca de uma concepção de Educação Ambiental.

No entanto, é preciso, como educadora ambiental, explicitar o meu entendimento e minha concepção de Educação Ambiental, visto que esse entendimento e essa compreensão encaminham as minhas ações e práticas como educadora, estudante e cidadã.

Até o presente momento, a Educação Ambiental transformadora vem me constituindo como educadora ambiental, pois através de seus pressupostos consigo vislumbrar e visualizar possibilidades de ruptura com o padrão vigente, posto que, acredito na sua necessária e possível superação. Nesse sentido, partilho da tese de que

A Educação Ambiental Transformadora enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. [...] baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e

autocrítica constante e na ação política como forma de estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza. (LOUREIRO, 2004, p. 81).

É de acordo com o princípio expresso por Loureiro, que tenho defendido, sonhado e acreditado em uma Educação Ambiental que se contrapõe às tendências comportamentalistas, dogmáticas, impositoras e conservacionistas, que ora tentam veicular e minar os sujeitos com discursos fatalistas, de que nada se pode fazer para romper com essa situação, ora compreendem que o papel da Educação Ambiental é modificar comportamentos e “levar” a ética e a educação a quem não tem. Segundo Loureiro,

A Educação Ambiental Transformadora busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta. Por isso é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio da qual os indivíduos, em grupos sociais, se transformam e à realidade. Aqui não cabe nenhuma forma de dissociação entre teoria e prática, subjetividade e objetividade; simbólico e material, ciência e cultura popular, natural e cultural; sociedade e ambiente. (LOUREIRO, 2004, p. 81).

Partilho, portanto, da concepção de uma Educação Ambiental de cunho transformador, oriunda das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente as dialéticas, em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade. (LOUREIRO, 2004).

A Educação Ambiental transformadora, parte do pressuposto de que é necessário, como afirma Layrargues (2004), compreender a Educação Ambiental não apenas como um instrumento de mudança comportamental e cultural, mas como possibilidade de transformação social para que posamos atingir a mudança ambiental através da ruptura com as relações de poder e dominação, já que a Educação Ambiental deve “promover a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social e reflexiva, fundamentada teóricamente.” (LOUREIRO, 2004, p. 29).

Além disso, percebe a natureza e nós, seres humanos, como uma unidade dinâmica e entende essa relação como algo dinâmico, como processo e movimento, em que a educação, aliada às esferas públicas e privadas, deve possibilitar o debate, a reflexão, a ruptura, a superação e a alteração dos padrões sociais vigentes.

Também preconiza que ao transformarmos a natureza essa nos transforma e, portanto, se esse modo de sociedade é fruto do nosso agir coletivo e individual, essas ações

também podem superar, por exemplo, o modo de produção e consumo na sociedade capitalista.

Com base nas contribuições de Paulo Freire, defende o “inacabamento” e a “inconclusão” do ser humano e acredita que a sociedade deva ser entendida criticamente. Assim, convida-nos a denunciar as condições de opressão e a anunciar um novo projeto de sociedade (LOUREIRO, 2004).

A Educação Ambiental transformadora tem como “pano de fundo”, a Escola de Frankfurt<sup>13</sup> e diálogo com autores como Marx, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Lefebvre, Kosik, Lukács, Freire, entre outros..

Loureiro (2004) afirma a necessidade de retomarmos a discussão sobre a Educação Ambiental, uma vez que certos conceitos e categorias passaram a estar esvaziados de sentido, em função da baixa problematização teórico-prática e da visão única de mundo e redução da complexidade deste.

Convoca-nos, sobremaneira, a entender criticamente a Educação Ambiental e a rompermos com a modernidade capitalista, pois a Educação Ambiental deve se pautar em um fazer pedagógico transformador, propondo um questionamento da base econômica e, como o próprio adjetivo “transformadora” enfatiza, propõe a transformação social, através da mudança das práticas e das relações humanas.

Percebo, com isso, que é preciso atuarmos criticamente na superação das relações vigentes. Isso começa a tornar-se possível por meio do diálogo, da construção e efetivação de Políticas Públicas, do exercício da cidadania e do entendimento de que as dimensões éticas, estéticas, sensíveis, práticas, comportamentais, políticas e econômicas estão interligadas.

A Educação Ambiental transformadora compreende que as ações educativas devem deixar de se pautar em atitudes comportamentalistas e pragmáticas, que defendem a supremacia de um único saber sobre a realidade, mas precisam propor o debate, o diálogo, a reflexão sobre a problemática sócioambiental e sobre o que queremos para nosso futuro como cidadãos.

Loureiro (2004) afirma que, ao falarmos em Educação Ambiental transformadora, estamos afirmando a Educação Ambiental como práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizatórios e

---

<sup>13</sup> Escola de Frankfurt é nome dado a um grupo de filósofos e cientistas sociais de tendências marxistas que se encontram no final dos anos de 1920. Está associada diretamente à chamada Teoria Crítica da Sociedade. Deve-se à Escola de Frankfurt a criação de conceitos como "indústria cultural" e "cultura de massa".

societários, distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam o cerne dessa sociedade e das relações entre nós, seres humanos, e o meio socioambiental.

Desse modo, coloca-nos diante de uma Educação Ambiental que tem por princípio a transformação social oriunda do diálogo em contraposição às tendências que definem essencialmente a Educação Ambiental como fazer pedagógico comportamentalista e tecnocrático, responsável por “ecologizar” a ética e a cultura. Essas tendências consideram os valores como atemporais, universais, dicotomizando o social e o natural e desconsiderando o exercício da cidadania, o questionamento da realidade e o respeito à diversidade de idéias. (LOUREIRO, 2004).

A Educação Ambiental transformadora parte da premissa de que, “a negação da homogeneidade simplificadora e o respeito à diferença de idéias e modos de viver são fundamentais e coerentes com a visão de ambiente enquanto complexidade de mundo.” (LOUREIRO, 2004, p. 22). O autor também defende que

A Educação Ambiental tem a responsabilidade sim de construir uma nova ética que possa ser entendida como ecológica, desde que esta se defina no embate democrático entre idéias e projetos que buscam a hegemonia na sociedade e no modo como esta se produz e se reproduz, problematizando valores vistos como absolutos e universais. O que é bom, justo, certo e solidário para uma determinada comunidade e sua moral, pode não ser para outra que esteja em situação objetiva diversa. (LOUREIRO, 2004, p. 51).

Esses são os desafios que nos são impostos. Tarefas as quais entendo não tão fáceis de serem realizadas, isso porque a Educação Ambiental, por si só, não é capaz de transformar essas relações, mas deve estar articulada às esferas do poder público e privado.

No entanto, a Educação Ambiental transformadora, por meio dos seus pressupostos, permite-me compreender que existe uma relação dialética entre a atividade econômica e a totalidade social, os problemas ambientais e as práticas sociais. Do mesmo modo, ela se contrapõe ao entendimento acrítico e apolítico, que visam à manutenção do sistema capitalista, postura essa que tenho lutado contra, na crença de que não devo me submeter a ela.

Esse modo de compreensão da realidade faz parte da minha concepção de Educação Ambiental, pois é coerente com a crença que tenho de que, como educadores ambientais e cidadãos, precisamos buscar construir coletivamente uma sociedade melhor para todos, com condições dignas de sobrevivência.

Como poderemos buscar essa sociedade, se considerarmos que os problemas presentes nela estão desconectados da política e do padrão econômico?

Os argumentos defendidos até o momento referem-se ao meu entendimento sobre quais devem ser os fundamentos e princípios da Educação Ambiental.

Pensar a Educação Ambiental como possibilidade de propor uma transformação socioambiental, entendendo a vida na totalidade e o mundo em complexidade, é anunciar as possibilidades de ação de uma educação comprometida com o mundo, em que os problemas socioambientais, que são entendidos como dependentes e originários das práticas sociais, e estas, por sua vez, sejam repensadas.

Esse é o significado e o sentido que atribuo a Educação Ambiental, percebendo que em um mundo como o nosso, onde os padrões capitalistas de consumo e exploração do homem, da terra e da natureza imperam, é necessário almejar e propor um novo projeto de sociedade.

A crise socioambiental pela qual passamos, é fruto de um processo histórico, instaurado por sujeitos concretos, situados em um contexto social, político, econômico, ambiental e geopolítico.

Logo, da mesma maneira que essas crenças, valores, ideias e práticas foram difundidas, outras posturas e outros discursos preocupados com a construção de uma sociedade mais justa podem ser sonhados, veiculados e realizados. Somos produtos e produtores de história e cultura, sujeitos condicionados, mas não determinados. Temos a capacidade de criar, (re) significar e transformar.

Até o momento, apresentei, alguns fundamentos dessa educação, horizonte pelo qual vislumbro concretamente, dialogicamente, coletivamente e respeitosamente romper com a barbárie do padrão vigente. “Cabe a nós agirmos com capacidade teórica, definir e redefinir as prioridades e estratégias, estabelecer a práxis revolucionária, para que possamos mudar os cidadãos, a sociedade e o nosso planeta. (LOUREIRO, 2004).

Essa é a concepção de Educação Ambiental em que acredito, defendo e sonho. Uma educação que, como nos lembra Freire (1992), se pretende não só à “denúncia”, mas ao “anúncio” de uma sociedade melhor para viver.

### 3 A BASE AFETIVO-VOLITIVA

“O homem se define no mundo objetivo não somente em pensamento, senão com todos os sentidos [...]. Sentidos que se afirmam, como forças essenciais humanas [...]. Não só os cinco sentidos, mas os sentidos espirituais (amor, vontade...)”

Karl Marx

Neste capítulo, proponho-me a tecer algumas reflexões teóricas sobre a *Base Afetivo-volitiva*, presente em alguns textos das obras de Vygotsky e de autores da Abordagem Sócio-histórica, para que o leitor entenda qual é o meu referencial teórico.

Dentre os textos de Vygotsky, os mais significativos sobre essa temática que consultei foram os seguintes: *Pensamento e Linguagem* (1993), *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001), *Teoria de las Emociones: estudio histórico-psicológico* (2004) e os volumes II, III e IV das *Obras Escogidas* (1983).

A leitura que faço da obra de Vygotsky é uma leitura com base em meus referenciais da Educação. O meu olhar em relação aos seus pressupostos é um olhar de pedagoga e, hoje, de educadora ambiental, e as reflexões tecidas, bem como os argumentos apresentados, estão voltados para as questões psicológicas e pedagógicas presentes em seus trabalhos.

A primeira pergunta que o leitor deve estar fazendo ao ler esta dissertação é a respeito da Base Afetivo-volitiva, e a segunda, provavelmente, é o que esta temática tem a ver com a Educação Ambiental.

Para iniciar esta discussão, esclareço que Vygotsky defende a tese de que uma compreensão efetiva e plena do pensamento de outra pessoa só se torna possível quando entendemos a sua Base Afetivo-volitiva, ou seja, sua emoção, sua motivação, sua vontade, que envolve os seus desejos, as suas necessidades e os seus interesses.

Nesse sentido, o autor traz uma importante contribuição ao destacar que a separação entre intelecto e afeto era uma das principais deficiências da Psicologia

tradicional, uma vez que esta considerava os pensamentos como dimensões que existem por si próprias e também porque os dissociava da “plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY, 1983, p. 6).

Hoje, uma das críticas que a Educação Ambiental faz é em relação às dicotomias: homem e natureza; objetividade e subjetividade; razão e emoção; natural e cultural. Eis uma das primeiras afinidades entre o enfoque de Vygotsky e a Educação Ambiental.

Esta separação entre os aspectos intelectuais e os afetivos impossibilitam, de acordo com o autor, a explicação das causas do pensamento, já que as causas do pensamento estão na Base Afetivo-volitiva. Para ele, não existe dissociação entre os aspectos intelectuais e afetivos, entre pensamento e linguagem, entre razão e emoção.

la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional. Esa separación da lugar a que el pensamiento se transforme inevitablemente en un flujo autónomo de ideas que se piensan a sí mismas, a que se segregue de toda la plenitud de la vida, de los impulsos, los intereses y las inclinaciones vitales del sujeto que piensa y, o bien resulte un epifenómeno completamente inútil, incapaz de modificar nada en la vida y en la conducta de la persona, o bien se transforma en una fuerza primitiva, autónoma e imprevisible, que, al interferir en la vida de la conciencia y en la vida de la personalidad, las influye de forma inexplicable (VYGOTSKY, 1983, p. 24).

Logo, o estudo sobre a Base Afetivo-volitiva pressupõe a descoberta das emoções, motivações, vontades, desejos, necessidades, interesses, impulsos e tendências que movem o pensamento, ao mesmo tempo em que permite a eliminação do poder mágico e abstrato do pensamento, ao defender sua gênese e origem social.

Para que possamos entender a fala de alguém (e por que não dizer suas ações, decisões e resistências), é preciso compreender muito mais do que seu pensamento, é preciso entender a sua motivação. Motivação concebida não apenas como estímulo, mas como vontade que possibilita as ações e as interações humanas.

A defesa que faço, com base em Vygotsky e na Abordagem Sócio-histórica, é que o processo psicológico é emocional, volitivo, social e histórico. A motivação/vontade potencializa as emoções, os desejos, as necessidades e os interesses do mesmo modo em que tensionam a manutenção ou a transformação social.

Vygotsky (1983,1993) esclarece essa questão ao enfatizar que da mesma maneira que o pensamento pode ser comparado a uma nuvem que descarrega uma chuva de

palavras, também podemos comparar a motivação do pensamento como um vento que coloca em movimento essas nuvens.

Dessa maneira, “La comprensión real y completa del pensamiento ajeno sólo resulta posible cuando descubrimos la trama afectivo-volitiva oculta tras él.” (Vygotsky, 1983, p. 342). Aquilo que está oculto por detrás de cada pensamento corresponde à Base Afetivo-volitiva, ao subtexto.

Para comprender el lenguaje ajeno nunca es suficiente comprender las palabras, es necesario comprender el pensamiento, si no alcanza el motivo, la causa de la expresión del pensamiento, es una comprensión incompleta. De la misma forma, en el análisis psicológico de cualquier expresión sólo está completo cuando descubrimos el plano interno más profundo y más oculto del pensamiento verbal, su motivación (VYGOTSKY, 1983, p. 343).

Comparando o pensamento a uma nuvem que descarrega uma chuva de palavras, o autor afirma que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e por detrás da nossa fala sempre existe um pensamento oculto, o qual o autor denomina de subtexto. O subtexto é motivado e motiva a Base Afetivo-volitiva.

De acordo com Vygotsky, para compreendermos a linguagem não é suficiente compreender as palavras, mas também os motivos que causaram aquele pensamento, o qual nem sempre se expressa em palavras, mas também em emoções.

Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto (VYGOTSKY, 1993, p. 129).

Além disso, o autor enfatizou a importância significativa da tendência afetivo-volitiva na constituição do psiquismo humano, já que o pensamento é gerado pela motivação, ou seja, pelas vontades, desejos, interesses e necessidades.

Nos estudos de Vygotsky, a tentativa de problematizar essas questões esteve comprometida com seu desejo de romper com concepções biologizantes, mecanicistas e dicotômicas de tratar o pensamento (razão) e o afeto (emoção). Isso se evidencia pelo diálogo do autor com a dialética, a qual nos permite pensar que o que realmente importa

não é apenas entender e especular, mas agir e transformar. A transformação da história humana se dá pelos próprios humanos, mas não são seres abstratos e sim concretos, definidos pelas relações estabelecidas entre as esferas da vida social (política, cultural, filosófica etc.) entre si e destas com a condição

econômica, em um movimento de constituição mútua (LOUREIRO, 2004, p. 115).

Assim, perguntar pela Base Afetivo-volitiva torna-se importante, pois diante dos discursos dicotômicos, em que o pensar e sentir tornam-se processos dissociados, há a necessidade de relacionar intelecto e afeto, razão e emoção, homem e natureza, público e privado, na tentativa de romper com os dualismos presentes em nossa sociedade e na ciência psicológica.

Para a psicologia, bem como para as ciências humanas, resta o desafio de compreender como a esfera afetiva, bem como resta o desafio de compreender a esfera afetiva se relaciona com a política mais precisamente como ocorre a transfiguração das emoções em política, junto com a esfera cognitiva para além da descrição das perturbações que afetam os sujeitos. A emoção na Psicologia tornou-se conceito fechado em um significado único, que funciona como lei geral e as pesquisas restringiam-se a descrever suas manifestações e analisar seus estímulos. A busca da compreensão da transfiguração da paixão em política não pode contentar-se em registrar flutuações e perturbações produzidas por circunstâncias que empurram o indivíduo em todas as direções (SAWAIA, 1999, p. 332).

Resta compreender como essas dimensões, estão presente/influenciam/determinam o processo de constituição dos sujeitos e os impulsionam ou paralisam rumo à práxis transformadora, já que, como defende Leite (2005, p.13), “o homem é aquilo em que pode se tornar no conjunto de suas relações sociais”. A autora diz que

Cada ser particular constrói sua história no processo de vida singular, nas relações familiares e sociais. Na realidade da vida social é que a consciência se manifesta através de atividades que nos foram dominantes num determinado momento de nossas vidas; muitas vezes no conflito entre ações convergentes e/ou divergentes frente a uma determinada finalidade, é que pode ocorrer a aproximação da singularidade com a genericidade cujos valores aproximem, na prática, a referência ao coletivo, ao Nós (LEITE, 2005, p. 11).

Desse modo, para Bock (2000) e Molon (2003), não há como se saber de um indivíduo sem que se conheça seu mundo, pois conhecê-lo implica contextualizá-lo e considerar todas as suas relações e dimensões, isto porque para compreendermos o que pensamos, sentimos e o modo pelo qual agimos é preciso refletir sobre o mundo no qual vivemos. Nesse mundo nós delimitamos as nossas emoções, a nossa Base Afetivo-volitiva.

Dessa forma, o modo de pensar e o modo de sentir são constituídos na experiência do sujeito, tendo presente os significados e os sentidos atribuídos às palavras e

às coisas de uma determinada realidade social, em um contexto específico de uma determinada época, uma vez que a consciência é, ao mesmo tempo, tensionada pelos acontecimentos históricos e pelas singularidades dos sujeitos.

É necessário compreender os valores sociais, as formas de relação e de produção, bem como as formas de ser e de sentir do nosso tempo, uma vez que os processos que nos constituem não são naturais, mas sócio-históricos.

Constituímo-nos de acordo com a nossa atuação e relação com o contexto sócioambiental, político e histórico, ”o que nos leva a considerar a Afetividade, como uma das categorias fundamentais, ao lado da Consciência e da Atividade.” (LANE, 1995, p.117), a qual nos permite, ao estudá-la, compreender seu papel na constituição da subjetividade.

Para conhecer o homem é preciso situá-lo em um movimento histórico, identificar as determinações e desvendá-las. Para entender o movimento contraditório da totalidade na qual se encontram os indivíduos, deve-se partir do geral para o particular para o processo individual de relação entre atividade e consciência. É necessário perceber o singular e seu movimento como parte do movimento geral, e, ao revelar essas mediações, compreender não só o geral, mas o particular. É dessa forma que o indivíduo deve ser entendido. (BOCK, 2002, p. 93).

Cabe destacar que, quando me refiro à Base afetivo-volitiva, estou me referindo a esses fatores que constituem a consciência e o ser humano como um todo. Escrever sobre a Base Afetivo-volitiva é dissertar sobre afetividade e sua relação com a cognição. É dissertar sobre emoção e sua relação com a razão. Isso porque a afetividade humana está entrelaçada com a atividade, ou seja, com a ação objetiva dos cidadãos no mundo, que se dá pelo processo de reconhecimento consciente de sua presença no mundo.

O ato volitivo deve ser compreendido como um produto sócio-histórico, necessariamente inserido no espaço e na temporalidade em que acontece, considerando as condições objetivas e subjetivas do contexto e da consciência, pois implica as determinações sociais e psicológicas, tais como a existência anterior de certos desejos e vontades relacionadas com a concepção do objetivo final a que aspira e com a concepção de atitudes e ações que são necessárias para a realização do objetivo em questão (MOLON, 2007, p. 125).

Porém, ao discutir sobre a Base Afetivo-volitiva, tornou-se necessário refletir sobre os aspectos que a constituem. São eles: as emoções, os desejos, as necessidades e os interesses, entendendo que, por trás delas, a motivação/vontade está presente do mesmo modo que na motivação/vontade essas dimensões também estão presentes.

No entanto, cabe esclarecer que, para Vygotsky (2001), a vontade é a atividade psicológica construtiva, ou seja, é a função psicológica que executa e potencializa as demais. A vontade é motivação.

De acordo com Vygotsky, mesmo não existindo hierarquia nas funções psicológicas superiores, ocorre uma certa estruturação e funcionalidade. Desse modo, a vontade não é um princípio espiritual, inclui processos materiais e nervosos. Ela não é algo primário, faz parte dos processos psíquicos principais. A vontade não é livre, pois depende dos motivos externos.

Assim, para Vygotsky, a questão central no estudo da Base Afetivo-volitiva era estudá-la a partir das relações com outras funções psíquicas (pensamento, linguagem, raciocínio, memória) e com o contexto sócio-histórico, pois mesmo que as funções se mantenham, as relações entre elas, dentro do processo de desenvolvimento histórico, é que se modificam, conforme sua fala em 1930, na Conferência sobre os Sistemas Psicológicos.

o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse o nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas que o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional (VYGOTSKY, 1996, p. 105).

Na obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky, ao referir-se sobre a Base Afetivo-volitiva, destaca que “existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”. (VYGOTSKY, 1993, p.19). Esse “sistema” é a Base Afetivo-volitiva que está por trás da relação entre as significações e os sentidos que atribuímos às questões da vida social e que se expressam por meio do pensamento que, na maioria das vezes, é realizado por meio de palavras.

Cabe esclarecer que, para Vygotsky, o significado de uma palavra se encontra no dicionário, ou seja, o significado é dicionarizado, enquanto que:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. (VYGOTSKY, 1993, p. 125).

No livro *A construção do Pensamento e da Linguagem*<sup>14</sup>, o autor refere-se à Base Afetivo-volitiva destacando que ela é geradora do pensamento e corresponde ao campo da consciência.

Quando me refiro à consciência, é importante destacar que ela “não pode ser compreendida a partir de si mesma. É no decurso da vida que o homem assimila a experiência das gerações precedentes sob a forma de aquisição das significações, conferindo-lhe significados próprios”. (LEITE, 2005, p. 50).

Para Molon (2003, p. 88), “a consciência e o cérebro são vistos como produtos e partes da natureza, mas partes que refletem e transformam a própria natureza”.

É por isso que a consciência, neste aspecto, só pode ser considerada pelo seu desenvolvimento e devir, além da dependência relativa, à posição e ao modo de vida do sujeito particular. Possuidora de características próprias de conteúdo psicológico reajusta-se no desenvolvimento histórico do ser individual e da sociedade. [...] Pode-se concluir destas correlações que a consciência é o movimento pelo qual se ultrapassa a representação, entendida como um sistema de valores assimilados, que caracteriza a personalidade do ser particular para se chegar ao significado. (LEITE, 2005, p. 50-56).

Concordo com a autora quando defende que a especificidade da consciência reside no fato de que ela expressa um conjunto de idéias, pontos de vista, estados de ânimo, opiniões, tradições, sentimentos. Estes dão um tom a vida. A consciência é “um processo de idealização que transporta um processo histórico particular ao plano de valores, normas e regras...” (LEITE, 2005, p. 44).

Emoções, vontades, motivações, desejos, necessidades e interesses constituem a afetividade, esfera que compõe o psiquismo humano e constitui a subjetividade.

De acordo com Molon (2003, p. 119), é importante ressaltar que “a subjetividade não pode ser confundida nem com os processos intrapsicológicos nem com os processos interpsicológicos”, pois ela se processa na relação dialética entre essas duas dimensões. Concordo com a autora quando afirma que a subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se, portanto, objetiva-se no sujeito. Rey afirma que

A subjetividade deve ser compreendida como “um sistema integrador do interno e do externo, tanto em sua dimensão social, como individual, que por sua gênese é também social. A subjetividade não é interna nem externa: ela supõe outra representação teórica na qual o interno e o externo deixam de ser dimensões excludentes e se convertem em dimensões constitutivas de uma nova qualidade do ser: o subjetivo. Como

---

<sup>14</sup> Essa obra publicada no Brasil em, corresponde a versão completa da obra *Pensamento*, publicada no Brasil em 1993.

dimensões da subjetividade ambos (o interno e o externo) se integram e desintegram de múltiplas formas no curso de seu desenvolvimento, no processo dentro do qual o que era interno pode converter-se em externo e vice-versa. (REY, 1999, p.37-53).

Não se pode perder de vista que a esfera afetiva e a esfera cognitiva, muito embora com características peculiares, integram o mesmo processo. “Afiml, a integralidade do indivíduo não se expressa pelo seu pensar/sentir/agir, categorias que se diferenciam e se unem no mesmo processo de vida?” (LEITE, 2005, p. 15), já que o sujeito é social e historicamente constituído?

Constituimo-nos através do outro e o outro é constituído por nós, mas adquirimos singularidade nessa relação, pois experienciamos, sentimos, emocionamo-nos, conhecemos, transformamos e tornamo-nos capazes de romper com certas situações, porque somos capazes de fazer escolhas e decidir aquilo que julgamos melhor para nós e para o coletivo.

O ser humano é visto como ser autônomo, ativo, social e criativo, responsável pelo seu processo de individuação, sempre pautado pelas relações sociais.

Somos seres integrais, coletivos e ao mesmo tempo individuais. Somos pessoas que se processam e se constituem no conjunto das relações sociais, sendo a esfera afetiva e a esfera cognitiva aspectos entrelaçados que promovem nossa constituição e estão presentes quando defendemos a necessidade de conscientização para que, ao compreendermos criticamente o nosso contexto social e entendermos as nossas possibilidades como cidadãos, possamos lutar rumo a uma sociedade com condições dignas de sobrevivência, respeitando a vida em todas as suas formas.

Os desejos, as necessidades e os interesses estão vinculados à questão da Base Afetivo-volitiva (emoções e motivações). Tornou-se difícil tecer uma definição específica para cada uma dessas dimensões, pois na obra de Vygotsky elas não são aprofundadas, nem conceituadas de modo individualizado, mas tratadas articuladamente à questão da Base afetivo-volitiva, ou seja, são mencionadas como dimensões que a constituem.

A falta de detalhamento e de definições precisa na obra de Vygotsky desses aspectos constitutivos da Base Afetivo-volitiva, deve-se ao fato da morte prematura do autor<sup>15</sup> ou ao fato de apresentar uma nova perspectiva teórica de compreensão sobre elas. O autor escreveu, entre os anos de 1924 e 1934, mais de 200 trabalhos sobre diferentes temas, discutindo a psicologia contemporânea e as ciências humanas, mas muitas de suas

---

<sup>15</sup> Vygotsky faleceu em 1934 vítima de tuberculose, com 38 anos.

obras ainda chegam ao Brasil de forma tardia, como é o caso do manuscrito sobre as emoções, cujo acesso que tive foi publicado na edição espanhola.

Desse modo, não há como defender ou refutar se o aprofundamento dessas dimensões era de interesse ou não do autor ou faltou-lhe tempo para aprofundar. Assim, no decorrer deste estudo, encontrei dificuldades para discutir cada um dos aspectos da Base Afetivo-volitiva nas obras dos autores que dessem subsídios para refletir sobre os aspectos constitutivos. No entanto, recorri a alguns autores que compartilham os pressupostos teóricos e filosóficos da Abordagem Sócio-histórica, como demonstrarei no decorrer do capítulo.

### **3.1 As emoções em Vygotsky: uma das principais dimensões da Base Afetivo-volitiva**

Sobre as emoções, fundamento-me no próprio Vygotsky para discutir sobre essa dimensão e novamente conto com autores da Abordagem Sócio-histórica para teorizar sobre a afetividade e os afetos, que abordarei no próximo item.

No início da década de 1930, Vygotsky voltou suas atenções para o Estudo das Emoções e escreveu um manuscrito intitulado *A teoria das emoções: uma investigação histórico-psicológica*<sup>16</sup>, publicado postumamente na década de 70.

De acordo com Valsiner e Veer (1996), a análise realizada por Vygotsky sobre a teoria das emoções de William James e Nikolái Nicoláevitch Lange, o primeiro um psicólogo pragmatista e o segundo um fisiologista dinamarquês, evidencia certa equivalência com a teoria das paixões do filósofo René Descartes.

Vygotsky queria encontrar um “antídoto” para o dualismo presente nos estudos dos autores, bem como para os pressupostos cartesianos e assim voltou-se para o estudo das obras do filósofo Baruch Espinosa, acreditando que encontraria a resposta para a questão das emoções. Para ele, o estudo de Descartes sobre as emoções era dualista e apresentava equívocos.

---

<sup>16</sup> Esse manuscrito, escrito durante os anos de 1931 e 1933, do qual tive acesso na versão espanhola, recebeu diversos títulos, tais como: “Spinoza e sua teoria do afeto: Prolegômenos à psicologia do homem”; “La teoría de las emociones”; “Teoría de las emociones (Descartes y Spinoza sobre las pasiones); Spinoza”; “Las teorías de Descartes y Spinoza sobre las pasiones a la luz de la neuropsicología moderna” e “Doctrina de las emociones: investigación histórico-psicológica”, além da conferência intitulada: *As emoções e seu desenvolvimento na infância*, que hoje faz parte do livro: *O desenvolvimento psicológico na Infância*, publicado no Brasil pela editora Martins Fontes em, 1998, e que consta no volume II das *Obras Escolhidas*, como a conferência 4.

El dualismo entre el animal y el hombre empuja a Descartes a concluir ineluctablemente que los animales carecen de las pasiones, ya él considera las pasiones como movimiento del alma. Ahí, aparece una de las contradicciones más insolubles de todo el sistema que engloba al problema de las sensaciones. La teoría de Descartes vacila en relación con las sensaciones, y a causa de sus principios dualistas y antropológicos tiene tres orientaciones completamente distintas. Las primeras reflexiones interpretan las sensaciones y las percepciones sensibles como hechos antropológicos y las vinculan únicamente al espíritu. Las últimas consideran como hechos antropológicos y las vinculan con los nexos existentes entre el espíritu y el cuerpo, pero su estudio sobre las pasiones no les atribuye más que el sentido de hechos corpóreos psíquicos, y vincula las sensaciones y los instintos exclusivamente al cuerpo. (VYGOTSKY, 2004, p. 90).

Vygotsky constata que, em relação ao estudo das emoções, predominava na psicologia até então o “puro naturalismo”. Pontuou como causa fundamental a teoria evolutiva de Darwin, na qual os sentimentos, bem como o ser humano como um todo, eram apenas de origem animal e, como tal, suas reações afetivas eram consideradas apenas no seu caráter instintivo.

O autor estava preocupado com a origem do homem e a gênese da cultura, portanto, sua primeira questão de investigação estava diretamente ligada à temática das emoções. Na obra *Psicologia da Arte* (1970), o autor expôs ideias significativas a respeito da relação entre a arte e as emoções.

No livro *Psicologia da arte* (1915-1922) encontram-se os primeiros estudos de Vigotski sobre as emoções. Uma parte significativa da obra está voltada para a crítica das teorias que ele caracterizava como reducionistas ou unilaterais no que se trata de especificar a função humana e social da arte. (LANE, 1995, p. 117).

O desenvolvimento das ideias a respeito da origem biológica das emoções, a partir das reações afetivas e instintivas dos animais, atravessa o pensamento psicológico, especialmente de orientação positivista, desde a psicologia inglesa, passando pela psicologia francesa até a psicologia alemã. Dessa tradição emerge a teoria das emoções conhecida pela literatura como “teoria dos rudimentos”, presente nos manuais de psicologia.

Esta teoria defendia que as reações afetivas do homem são restos de sua existência animal, restos infinitamente debilitados em sua manifestação exterior e desenvolvimento interno. (VYGOTSKY, 2004).

Esta explicação biológica estava longe de expressar as especificidades das emoções humanas, uma vez que estudava as emoções humanas independentemente dos

outros processos psicológicos. A emoção vista pelo aspecto biológico colocou um problema. Não explicava a existência no homem dos sentimentos tidos como “superiores”, sentimentos religiosos, o amor à emoção estética entre outros, e parecia levar à negação de toda parte significativa da vida psíquica (LANE, 1995).

No manuscrito acima citado, Vygotsky escreveu, no primeiro momento, sobre a *teoria das emoções* de James-Lange e a proximidade destas com a *teoria das paixões* de Descartes, e fez uma crítica a essas abordagens, entendidas como dicotômicas, no que se refere ao entendimento das emoções.

A teoria das emoções de James-Lange era considerada dualista, pois propunha que as mudanças fisiológicas que acompanhavam as emoções, como o suor e o tremor, eram resultado direto da percepção de um estímulo externo excitante ou ameaçador e o sentimento da emoção provocada por estes estímulos viria em seguida a essas reações “periféricas”. Para Vygotsky, essa teoria não se sustentava em bases empíricas.

Logo em seguida, nessa mesma obra, Vygotsky apresenta e argumenta sobre as descobertas de Walter Cannon.

Vygotsky baseou-se em Cannon, estudioso fisiólogo, que também estudava as emoções e refutava as ideias de James e Lange, enfatizando que não existe conexão simples entre emoção e sua expressão corporal.

Cannon, em seus estudos, gradativamente negou a teoria de James-Lange. O mérito desse estudioso foi deslocar o núcleo da vida emocional da periferia para o centro e vincular o mecanismo das emoções ao cérebro. Para ele, a região talímica é o centro coordenador de impulsos nervosos, tanto dos órgãos periféricos, como do nível cortical do sistema nervoso, por isso as emoções estariam sendo coordenadas pela parte talímica e não pela parte periférica como propunham James-Lange.

No entanto, embora Cannon tenha avançado ao deslocar o núcleo da vida emocional da periferia para o centro e vincular o mecanismo das emoções ao cérebro, mas especificamente ao tálamo, Vygotsky não aceitava também sua teoria, apenas apoiou-se nela para criticar a obra de James-Lange, já que essa abordagem era basicamente fisiológica e defendia que a região talímica era o centro coordenador de impulsos nervosos.

Desse modo, é oportuno destacar que as emoções estariam limitadas ao controle do tálamo, evidenciando um conflito entre os aspectos corporais e os aspectos mentais. Aqui ainda continuava o tratamento das emoções apenas em seu aspecto biológico.

Vários outros autores contribuíram para o desenvolvimento histórico do estudo das emoções. Vygotsky mencionou Freud<sup>17</sup>, Adler<sup>18</sup>, Bühler<sup>19</sup>, Claparède<sup>20</sup> e Lewin<sup>21</sup>.

Entretanto, um dos primeiros pesquisadores que se aproximaram do estudo das emoções proposto por Vygotsky foi Freud, ao negar que o fator principal no estudo das emoções não é o componente orgânico que as acompanha.

Vygotsky destacou que o mérito principal de Freud foi ter demonstrado que as emoções não foram sempre o que são agora. Isso quer dizer que elas foram distintas no decorrer do desenvolvimento humano e só podem ser compreendidas no contexto de toda a dinâmica da vida humana. Para Vygotsky, é nesse sentido que as emoções ganham significado e sentido cultural e social.

No entanto, apesar de reconhecer a significativa importância de Freud, Vygotsky também o criticou como “naturalista”, pois para ele o autor não conseguiu superar os limites das explicações baseadas no naturalismo. Surge então a necessidade de tentar explicar as emoções superiores, já que até o presente momento, as inferiores, eram explicadas como tendo sua origem orgânica. (LANE, 1995).

Na tentativa de romper com a idéia dualista entre razão e emoção, Vygotsky fascinou-se pelos escritos de Espinosa, devido à solução monista para a problemática da dicotomia corpo e alma, uma vez que as emoções e conduta humana eram consideradas fenômenos naturais que seguiam as leis gerais da natureza, devido à abordagem genético-desenvolvimentista pontuada por Darwin.

Espinosa defendia a intrínseca relação entre corpo e mente e rompia com os pressupostos cartesianos, que postulavam a separação entre razão e emoção. Afirmava que o homem tem poder sobre as emoções/afetos e que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer que concordem com a ordem e as conexões dadas na razão. (LANE, 1995).

Spinoza discordava dessas teorias e queria estender a abordagem determinista a todas as ações humanas e ao domínio da alma. Ele não aceitava a existência da alma livre e não-determinada de Descartes e refutava seu dualismo. Essa atitude foi muito importante para Vygotsky, cujas metas eram similares [...]. Em sua opinião, uma teoria adequada da emoção deveria dar uma explicação significativa para a relação entre emoções inferiores

---

<sup>17</sup> Sigmund Freud (1856-1939) é conhecido como o pai da psicanálise.

<sup>18</sup> Alfred Adler (1870-1937) era médico e psicólogo alemão e foi fundador do sistema holístico da psicologia individual.

<sup>19</sup> Charlotte Bühler (1893-1974) era psicóloga alemã.

<sup>20</sup> Édouard Claparède (1873-1940) foi médico e psicólogo suíço.

<sup>21</sup> Kurt Lewin (1890-1947) era psicólogo alemão.

das crianças e superiores dos adultos. (VALSINER & VEER, 1996, p. 385).

Desse modo, é oportuno ressaltar que as emoções, desde os estudos de James-Lange, passando por Cannon, Freud, Descartes, Espinosa, entre outros, não são tratadas de maneira consensual.

A preocupação de Vygotsky com as emoções faz parte de suas intenções de provocar uma revolução ontológica e epistemológica na Psicologia da época, criando uma Psicologia Geral capaz de superar as cisões provocadas pelas teorias dominantes, mecanicistas, abrindo-as ao diálogo para que substituíssem a causalidade monista pelo entendimento dialético das emoções, das motivações, da base afetivo-volitiva, que são potencializadoras das ações e escolhas humanas, que não são processos puramente biológicos, mas construídos nas relações entre os sujeitos, em sua cultura, historicidade e materialidade da vida e estão intrincados nas decisões e escolhas que fazemos e na maneira como compreendemos e assumimos a realidade social.

uma leitura cuidadosa dos textos de Vigotski, onde é abordada a questão da emoção e dos afetos, poderá trazer uma preciosa contribuição para orientar futuras pesquisas que deverão elucidar e precisar os processos conscientes e inconscientes e o papel da afetividade na constituição da subjetividade humana. (LANE, 1995, p. 117).

Essa mudança de perspectiva demonstra um outro olhar adotado pela psicologia social latino-americana em relação à temática das emoções, abandonando a epistemologia positivista, de orientação objetiva e neutra, que trata das emoções como conseqüência de processos psicológicos, fisiológicos, cognitivos e semióticos, sem levar em consideração o estudo das emoções como específico da subjetividade humana.

Rey (1999) aborda diferentes perspectivas psicológicas no que se refere ao estudo das emoções como processo constitutivo da subjetividade humana; embora a psicologia pouca atenção tem dado a este aspecto, estando mais dedicada às questões objetivas do conhecimento produzido.

A temática das emoções esteve durante muito tempo vinculada ao campo da psicanálise, sendo que os trabalhos desenvolvidos na área da educação, da sociologia e da antropologia têm se apoiado na psicanálise para o desenvolvimento da questão emocional, o que demonstra a pouca clareza dessa abordagem por parte da psicologia. Porém,

A particularidade das emoções reside em que elas refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou possibilidades de êxito na realização da atividade do sujeito que a elas responde. A situação emotiva não existe como tal.

Ela depende das relações entre a motivação e as possibilidades do sujeito e, portanto, de sua vivência (LEITE, 2005, p.17).

O autor destaca alguns pontos que considera fundamentais para explicar o porquê da temática das emoções estar sendo pouco explorada pela psicologia, no sentido de que esta embasada em uma epistemologia positivista, de busca pela objetividade e pela neutralidade, ausentando assim do debate o tema da subjetividade. Essa forma de pensar a psicologia contribuiu para considerar a emoção mais como um produto do que como uma realidade constitutiva e irredutível da subjetividade humana.

Mesmo que essa tendência tenha dominado a ciência psicológica, importantes contribuições foram feitas acerca do estudo das emoções, especialmente na década de 90, em que se destacam as perspectivas construtivistas e as construcionistas<sup>22</sup>.

Para Vygotsky, a emoção, o pensamento e a vontade estão relacionados como todas as funções psicológicas superiores, ou seja, não existe função isolada, nem pensamento puro e nem afeto sem alteração, mas interconexões funcionais permanentes na consciência, nas quais as emoções, quando conscientes, são atravessadas pelos pensamentos e os pensamentos permeados pelas emoções (MOLON, 2003).

Contudo, a emoção era uma das principais temáticas abordadas tanto por Vygotsky quanto por autores que, em uma abordagem sócio-histórica, discutem, o que entendo que seja a Base Afetivo-Volitiva.

O nosso modo de pensar, desde os processos cognitivos, até as representações afetivas, a imaginação e a fantasia, tem como base a emoção. O nosso pensamento, para o autor, tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções.

As emoções entram em novas relações com outras dimensões estéticas e espirituais, surgindo novos sistemas, mas sempre buscando a unidade com o todo, uma vez que seguem as leis da natureza e fazem parte de um mesmo todo.

---

<sup>22</sup> A primeira defende o caráter ontológico das necessidades e motivações humanas, enquanto que, a segunda enfatiza o caráter interativo das emoções humanas. Para Rey, em geral, os autores construtivistas, como Guidano, Mahoney, Pascual Leone, Greenberg, Safran, entre outros, reconhecem a integração dos aspectos cognitivos e afetivos nos processos que estão na base da ação humana. Entretanto, pelas próprias origens cognitivas desses autores, fica latente a forte influência cognitiva em suas compreensões sobre a vida afetiva. Segundo Greenberg, Rice e Elliot *apud* Rey (1999), em certo sentido, os sentimentos são, em última instância, o lugar de encontro entre a mente, o corpo, o meio, a cultura e a conduta. Podem unir na experiência consciente várias mudanças fisiológicas e hormonais, avaliações do *self* e das situações, recordações, normas culturais, expressões e condutas características. Já para o construcionismo social, as emoções não possuem *status* ontológico do sujeito, sendo elas resultados de determinadas pautas relacionais.

As emoções são constitutivas daquilo que está por detrás da palavra (subtexto). A palavra não nasce por si só, mas da esfera motivacional da consciência. “Emoção não diz respeito, unicamente, ao eu individual, mas aos fundamentos da coesão social e da legitimidade social e vice-versa. Ela permite adentrar no como a lógica excludente opera no plano do sujeito, pois conforme Espinosa, “a política é o governo das paixões” (SAWAIA, 1999, p. 330).

Lane (2005), no prefácio do livro *Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica*, de Ivanise Leite, nos lembra que, embora emoções, sentimentos e afetos sejam velhos temas estudados nos primórdios da Psicologia, e, abandonados durante décadas, eles surgem como um novo desafio a ser estudado.

Isso porque, como afirma a autora, “as emoções juntamente com a linguagem, o pensamento e os grupos sociais, são responsáveis pela formação dos valores éticos e estéticos, assim, como quando reprimidas, podem desencadear doenças fisiológicas, além das psicológicas” (LANE, 2005, p. 9).

Molon (2003) destaca que a temática das emoções é uma questão essencial e central para Vygotsky. Tal questão percorreu praticamente toda a sua construção teórico-metodológica e foi um dos principais motivos que o levou para a área psicológica e a elaborar uma nova concepção de homem e de psicologia.

Para Lane (1995), a porta de entrada de Vygotsky para a psicologia foi o estudo das emoções, pois o autor, como crítico de arte literária, interessou-se primeiramente, em compreender a emoção estética que uma obra de arte desperta. Vygotsky entendia a arte como técnica social do sentimento.

Autoras como Molon e Lane destacam que a arte para Vygotsky é um instrumento social. Por mais que sua ação possa se efetuar em um indivíduo singular, fazendo-o sentir e expressar sentimentos e emoções diversas, suas raízes não são individuais. São sociais, aparecem objetivadas, materializadas e mediatizadas nos objetos da arte. As emoções, portanto, são individuais, sem deixar de ser sociais.

Cabe lembrar, que abordar a temática das emoções exige certa cautela, para que não sofra o excesso que sofreu a Sociologia, com a negação do indivíduo. É preciso estarmos atentos para que o excesso de subjetividade não acarrete a negação da sociedade e não leve à esterilização individualista de todas as relações e, conseqüentemente, ao enfraquecimento da política (SAWAIA, 1999).

### 3.2 Outras dimensões da Base Afetivo-volitiva: Afetos, Desejos, Necessidades e Motivos

A esfera afetiva, é constituída de emoções e sentimentos e engloba outras dimensões, tais como: motivos, vontades, desejos, necessidades, interesses. Ela também é

um conceito que não separa epistemologia da ética e da política, nem ciência de virtude. Todos sabemos que, sem ética, a discussão da verdade isola-se da discussão do homem bom e justo, e sem a estética ela se torna asséptica. Os afetos são espaços de vivência da ética, pois qualificam as ações e as relações humanas. (SAWAIA, 2006, p. 92).

Para Sawaia (2000), os afetos são inerentes à condição humana e, por conseqüência, à ética, pois determinam a passagem da heteronomia passional à autonomia corporal e intelectual. Sua gênese é social, pois são mediados pelos significados.

A afetividade é um universo particular de estudo e de ação social transformadora, pois supera a cisão entre universal /particular e mente e corpo, uma vez que se torna em ação política e caminha para o entendimento da singularidade na tentativa de promover a transformação social (SAWAIA, 2000).

As dimensões da vida afetiva são fenômenos privados, mas a sua gênese e as suas conseqüências são sociais.

Para alguns autores, a emoção seria o estado mais agudo e transitório dos afetos. Exemplo: a ira. Já o sentimento corresponderia ao estado mais atenuado e durável dos afetos, como por exemplo, é o caso da lealdade. Entendo por afeto a dimensão que aumenta ou diminui a potência de ação dos sujeitos e pelo modo com afeta os mesmos (SAWAIA, 2006; LANE, 1995; BOCK, 2002).

Para Bock (2002) e outros autores, existem dois afetos básicos que constituem a vida afetiva e estão sempre presentes na vida psíquica. São eles: *o amor e o ódio*. Estes estão de modo mais ou menos integrados e associam-se aos pensamentos, às fantasias, aos sonhos e expressam-se de diferentes modos.

“Os afetos ajudam-nos a avaliar as situações, servem de critério de valorização positiva ou negativa para as situações de nossa vida.” (BOCK, 2002, p. 193). Estão ligados a consciência, o que nos possibilita dizer aos outros o que sentimos, expressando por meio da linguagem a nossas emoções. São os afetos que preparam as nossas ações.

A propriedade fundamental dos afetos é seu contágio, pois envolvem sempre aumento ou diminuição da capacidade de ação e obriga o pensamento a mover-se em direção determinada.

Por exemplo, para Espinosa, existem as afecções boas e as más. As más podem ser as tristezas, por exemplo, as quais impedem, na maioria das vezes, a ação transformadora dos sujeitos, como do mesmo modo, podem possibilitar que busque a transformação. São os afetos que impulsionam as nossas ações e é o sentido pessoal e singular que atribuímos a eles que nos fazem ter esta ou aquela ação.

Os afetos são reveladores dos subtextos das palavras. São propulsores ou inibidores do conhecimento, por isso a importância de estudá-los, pois “Perguntar por afeto é perguntar pelos poderosos processos que determinam os sujeitos como livres ou submissos, nas suas diferentes temporalidades: presente, passado e futuro.”(SAWAIA, 2006, p. 87).

Para chegar às emoções, é preciso entender o que são afetos, pois ambos se relacionam.

As emoções podem ser muitas vezes: surpresa, raiva, nojo, medo, vergonha, tristeza, desprezo, alegria, paixão, atração física. Às vezes difusas, às vezes mais conscientes, às vezes encobertas e às vezes não. Estão ligadas diretamente à vida afetiva e constituem a subjetividade. São um caminho para entender a constituição humana (BOCK, 2002).

São inicialmente sociais (produto das relações sociais), interpsicológicas e, posteriormente, intrapsicológicas. Embora sejam acompanhadas de reações orgânicas (tremor, riso, choro, expressões faciais), elas são sentidas de acordo com os sentidos atribuídos pelo sujeito a elas. Portanto, são sociais.

Concordando com Bock (2002), nossa sociedade estimula e reprime as emoções. Quantas vezes ouvimos pais e/ou mães dizerem aos seus filhos homens que “homem não chora?” Ou, então, como nos lembra Sawaia (2000), quantas vezes soubemos de casos em que as empresas oferecem cursos aos funcionários para desenvolver a “inteligência emocional”, visando a que os mesmos evitem atritos pessoais com seu patrão, fazendo com que se sintam amados e reconhecidos, portanto, impedidos de reivindicar por melhores condições de trabalho e remuneração.

A emoção é o afeto que irrompe imediata e brevemente, centrada em objetos ou imagens que interrompem o fluxo normal da conduta de alguém, provocando modificações corpóreas e comportamentais facilmente constatáveis (SAWAIA, 2000).

Atualmente, há uma grande diversidade no uso dos conceitos de emoção, sentimentos e afetividade, mesmo na Psicologia. Uns consideram como sinônimos, outros distinguem emoção de sentimento, ligando a primeira ao orgânico e ao instinto e a

segunda, ao racional e ao simbólico. Os afetos estão localizados como uma subclasse dentro dos processos emocionais. Eles estão relacionados com algumas necessidades vitais. Aparecem sempre que ocorre uma situação afetiva. (SAWAIA, 2000, p. 8).

Para os autores da Abordagem Sócio-histórica, a situação afetiva implica os impulsos, instintos, tendências biológicas, vivências emocionais, vontades, desejos, interesses e motivos. Isso aponta para a direção da existência inter-relacional das motivações com as emoções, as necessidades, os desejos, com os interesses (LEITE, 2005). O motivo

é entendido como a coisa objetiva com a qual a necessidade se realiza, diante das condições dadas. No processo é que se desprendem as atividades específicas segundo o motivo que as impele, incita e estimula; depois são isoladas as ações – que são processos subordinados a objetivos ou metas conscientes; e, finalmente, são caracterizadas as operações que dependem diretamente das condições para o êxito (resultado satisfatório) do objetivo concreto dado. (LEITE, 2005, p. 68-69).

O motivo, por essa nova abordagem psicológica, é compreendido como a configuração subjetiva dentro da qual adquirem sentido as diferentes necessidades humanas. De acordo com Rey (1999),

Os motivos representam complexas redes de estados dinâmicos que se constituem de forma altamente diferenciada na história da pessoa. Os elementos que existem em comum nas motivações de pessoas pertencentes aos mesmos grupos sociais, desde a família até a sociedade, aparecem constituídos em complexas configurações subjetivas dos sujeitos individuais e, portanto, não são acessíveis à descrição nem à observação imediata. (p. 50).

Vygotsky defendia que essas dimensões não são entidades absolutas ou lógicas de nosso psiquismo, mas modos de ser, sentir e viver, significados e sentidos através da experiência social e histórica dos sujeitos.

Dentro dessa dinâmica da Base Afetivo-volitiva, uma das dimensões são os desejos. Para explicitar o que entendo por desejo, recorri a uma passagem do texto *Natureza e conquista sobre a natureza*, de Henri Lefebvre, que me auxiliou a aprofundar um pouco mais meu entendimento.

Em relação aos desejos, de acordo com Lefebvre (1969), até os mais secretos não podem ser compreendidos senão a partir das necessidades elementares que os originam.

Os desejos passam pela mediação do trabalho, da linguagem, da cultura, dos controles (inibições e permissões) sociais. Eles não existem socialmente, senão conhecidos e reconhecidos como tal.

O desejo envolve necessidade. Ele acrescenta-se a ela através das múltiplas mediações. Assim, “nada de desejo, sem necessidade. Quando o homem (individual e coletivo) ignora a falta, quando a necessidade vital e espontânea falta, o desejo enfraquece”(LEFEBVRE, 1969, p. 164). Logo, não há Base Afetivo-volitiva sem desejos, sem necessidades.

A correlação das necessidades com as emoções e os afetos são partes integrantes da esfera motivacional humana. As necessidades conscientes ou não, naturais ou culturais, materiais ou espirituais, pessoais ou sociais, impulsionam as mais variadas formas de atividade do homem, que irão garantir a sua formação, existência e desenvolvimento como [...] indivíduo (LEITE, 2005, p. 67).

Em relação à necessidade, trago como orientação de base o pensamento de Ágnes Heller (1986) na obra *Teoría de las necesidades em Marx*, fundamentando-me mais especificamente no capítulo: Teoría, práxis y necesidades humanas. Além disso, recorro a outros autores que discutem o pensamento marxista e a filósofa húngara neomarxista nessa obra.

Campos e Bataiero (2007) defendem que para Marx e Engels, é o que precisa ser satisfeito para que a vida continue. Afirmam ainda que a satisfação de uma necessidade encontra-se potencialmente no produto de um processo de trabalho, sequência de operações que transforma um objeto de trabalho em um produto que será a resposta à necessidade que gerou o processo de trabalho.

De acordo com os referidos autores, o processo de trabalho contém em um dos seus momentos a necessidade que dá origem ao processo, que por sua vez terminará em um produto, que potencialmente responderá à necessidade, que será reiterada ou se ampliará, dando origem a outro processo de trabalho. Segundo Bock

A ação do homem sobre a realidade que, obrigatoriamente ocorre em sociedade, é um processo histórico. É uma ação de transformação da natureza que leva à transformação do próprio homem. Quando produz bens necessários à satisfação de suas necessidades, o homem estabelece parâmetros na sua ação com a natureza, o que gera novas necessidades, que também, por sua vez, deverão ser satisfeitas. (BOCK, 2002, p. 90).

Assim, esclarecem que a finalidade do trabalho é primordialmente o aprimoramento das necessidades humanas que, se respondidas, têm potência para aperfeiçoar a essência humana e que, na opinião de Marx, a redução do conceito de necessidade à necessidade econômica constitui uma expressão de alienação (capitalista) das necessidades, em uma sociedade na qual o fim de produção não é a satisfação das

necessidades e sim a valorização do capital, em que o sistema de necessidade está baseado na divisão de trabalho.

Campos e Bataiero (2007) também explicitam que, segundo o autor, o lugar ocupado na divisão de trabalho determina a estrutura da necessidade; e evidenciam que Marx discutiu, ainda, a concepção de necessidade social, definindo que ela não se constitui como necessidade pessoal socializada, e sim como um sistema de necessidades gerais, acima dos indivíduos e de suas necessidades pessoais. Porém, na prática, esta necessidade se revela como a necessidade da classe dominante sobre a classe trabalhadora.

Pontuam ainda que a necessidade social, segundo Heller (1986), é a necessidade da sociedade tomada como um agrupamento homogêneo de sujeitos abstratos. Diferentemente do que sugere o termo, necessidade social não considera as necessidades de todos os indivíduos que a compõem, é definida a partir de necessidades ou de interesses de alguns indivíduos como se fossem de todos, uma vez que as necessidades concretizam-se nos indivíduos das diferentes classes sociais de maneira desigual, pois desiguais são os acessos aos produtos que satisfazem essas necessidades (HELLER, 1986), Pode-se dizer que necessidades dos indivíduos são necessidades de reprodução social.

Para Heller (1986), existem necessidades humanas “não alienadas” que se caracterizam por possuir um caráter qualitativo, já que a busca de sua satisfação dá-se pelo processo de evolução e multilateralidade, ao passo que as necessidade “alienadas” têm caráter quantitativo, porque visam a um processo de acumulação infinito, que explora a terra e o homem em prol de um desenvolvimento desenfreado, que não corresponde a real necessidade humana, mas sim a uma necessidade de obter lucros, riqueza e o acúmulo de capital por parte de alguns.

La necesidad es deseo consciente, aspiración, intención dirigida en todo momento hacia un cierto objeto y que motiva la acción como tal. El objeto en cuestión es un producto social, independientemente del hecho de que se trate de mercancías, de un modo de vida o del «hombre otro». La objetivación social y las necesidades se encuentran siempre en correlación; la primera fija el «ámbito», delimita la extensión de las necesidades de los hombres que viven en una determinada sociedad, que pertenecen a un determinado estrato social. Esto explica por qué las necesidades son personales (sólo las personas desean conscientemente algo, aspiran a poseer algo, lo anhelan) y al mismo tiempo sociales (desde el momento en que el objeto de toda necesidad viene «proporcionado» por la objetivación social). No existen «necesidades naturales» (HELLER, 1986, p. 170).

De acordo com a autora, existem as necessidades radicais, que não são determinadas sócio-historicamente a partir de dado modo de produção, ou seja, não são necessidades de reprodução social. Necessidades radicais são aquelas que efetivam o enriquecimento humano, que estão associadas aos processos de criatividade e liberdade.

Além disso, Campos e Bataiero (2007) enfatizam as afirmações, embasados em de Campana, que a reprodução social é o conjunto da vida social caracterizado pelas formas de trabalhar e consumir, pelas relações que os seres humanos estabelecem entre si para produzir a vida social, pela forma que transformam a natureza, pela forma que realizam a distribuição e o intercâmbio dos bens socialmente produzidos, pelas instituições que geram e pelo nível de consciência e organização que alcançam.

Logo, as necessidades humanas são originadas pelo desenvolvimento da produção. Como produção é também consumo, este está mediatizado pela necessidade do objeto de sua percepção ou representação, sendo que nesta última a forma de reflexo é ideal, portanto, o objeto aparece na qualidade de motivo, de mola propulsora interna que impele os seres humanos de agir. (LEITE, 2005).

Necessidade não é pulsão natural e nem função unicamente orgânica e biológica, mas é representação social, a qual, além da singularidade evidencia as determinações sociais, morais, éticas e ideológicas complexas.

Las «necesidades existenciales» son antológicamente primarias, desde el momento en que están basadas en el instinto de autoconservación. Tales son, entre otras, la necesidad de alimentarse, la necesidad sexual, la necesidad de contacto social y de cooperación, la necesidad de actividad. Tampoco éstas pueden ser definidas como «naturales», puesto que sólo son susceptibles de interpretación como necesidades concretas en el seno de un contexto social determinado. Ni siquiera la necesidad de alimentarse puede ser definida con «exactitud biológica» (HELLER, 1986, p. 170-171)

Em cada momento histórico existem categorias que orientam e organizam o pensamento, o sentimento e as necessidades humanas. “Por outro lado, a subjetividade é mobilizada para que o social seja introjetado como operacionalidade cognitiva, como proibição de certos conteúdos e como moralidade” (SAWAIA, 1995, p. 48).

Para a Abordagem Sócio-histórica, o sujeito, como espécie, nasce com determinadas necessidades e a necessidade, como força interna, pode realizar-se somente na atividade. Necessidade também é vista como a carência de algo (LEITE, 2005).

... a necessidade inicialmente aparece como condição, como premissa da atividade, mas quando o sujeito começa a atuar, imediatamente ocorre sua transformação e a necessidade deixa de ser o que virtualmente era em-si. Quanto maior o desenvolvimento da atividade, mais esta premissa vai convertendo no seu resultado, no motivo (LEITE, 2005, p. 69).

Para a Abordagem Sócio-histórica é fundamental considerar que as relações sociais, nas quais ocorre o processo de satisfação das necessidades, modificam-se à medida que se desenvolvem as necessidades humanas e a produção que visa a satisfazê-las. As necessidades estão em constante processo de transformação, pois dependem das relações humanas.

Ao mesmo tempo em que só são possíveis diante de determinadas relações sociais, elas provocam a transformação dessas mesmas relações e condicionam o aparecimento de novas relações sociais e novas necessidades. A necessidade constrói e é construída pelo processo histórico. Ela constrói e é construída pelos sujeitos.

“O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades é o que o leva a trabalhar e a transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer história” (REGO, 1995, p. 96).

Em suma, entendo que, além de geradora do pensamento, é a Base Afetivo-volitiva, ou seja, são nossas emoções (afetos), motivações, vontades, desejos, nossas necessidades e nossos interesses que nos permitem realizar práticas comprometidas ou não com os princípios de uma Educação Ambiental transformadora, que preconiza a transformação de nosso modo de entender a realidade, questionando o sistema capitalista e construindo propostas de uma sociedade em que homens e mulheres possam ter condições dignas de sobrevivência, respeitando a vida em todas as suas formas, do mesmo modo que estudá-la possibilita entender como os sujeitos se posicionam particular e coletivamente no mundo, já que em seu modo de ser e agir tem a Base Afetivo-volitiva como potencializadora.

#### **4 A METODOLOGIA DA PESQUISA: AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

“Toda produção do conhecimento precisa ser necessariamente crítica, criativa e competente, ou melhor dizendo, ela só será consistente se fundada num processo de competência simultaneamente técnica, criativa e crítica.”

Antônio Joaquim Severino

Partindo desta reflexão pontuada por Severino, situo, discuto e sustento, além da Educação Ambiental transformadora, outro importante referencial teórico-metodológico que fundamenta essa pesquisa.

Compreendo, como na epígrafe do autor, que a produção do conhecimento exige criticidade, criatividade, contextualização histórica dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e também do problema a ser investigado, além do rigor científico e do entendimento de que existe uma intrínseca relação entre sujeito e objeto de pesquisa.

Além disso, defendo que nossas pesquisas devem contribuir para transformar a realidade em que vivemos. Devem servir para denunciar as relações de opressão e anunciar possibilidades de construção de um mundo melhor para vivermos, desafiando o pesquisador a pensar criticamente sobre a sociedade em que vive e a dialogar com seu objeto/sujeito de pesquisa para que reconheça seu compromisso como cidadão responsável por lutar por uma sociedade mais justa para se viver.

Amparada em uma compreensão crítica de mundo, defendo a impossibilidade da neutralidade científica diante da pesquisa. Pesquisar é assumir compromisso ético-político. É considerar que o objeto e sujeito de pesquisa não estão desconectados das relações e das práticas sociais e, portanto, é preciso que estejamos atentos aos detalhes, às minúcias e aos indícios que tecem a complexidade, as condições objetivas e subjetivas da realidade social, o movimento e a totalidade da vida e que nos dão pistas para compreendê-la e intervir.

Fazer pesquisa, pois, não é um ato solitário e individual. É antes de tudo um ato responsável. Qual o nosso compromisso enquanto

educadores e pesquisadores? Que sociedade queremos e precisamos construir? A Pesquisa educacional está a serviço de quem e do quê? Que pesquisas estamos produzindo em nossas universidades e em nossos programas de pós-graduação? A partir delas, que realidade estamos desvelando e compreendendo? Que possibilidades estão apontando para uma intervenção transformadora da realidade? Quais as indicações de alternativas para os problemas numerosos e graves da educação? Nossas pesquisas estão dando subsídios para novas políticas educacionais mais emancipatórias e democráticas? Ao responder essas questões estaremos refletindo sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. Que esse exercício crítico sobre a produção de conhecimento na área da educação possa nos levar a ações consequentes e responsáveis. (FRANCO, 2003, p. 12).

Molon (2005), assim como Freitas (2003), afirma o compromisso ético-político que o pesquisador deve assumir em sua pesquisa, enfatizando que é preciso lançar o debate epistemológico, ou seja, é necessário, como pesquisadores, questionarmos o tipo de conhecimento que estamos produzindo. Produzimos um conhecimento adaptativo ou revolucionário? Um conhecimento emancipatório ou alienador? Um conhecimento comprometido com a mesmice ou um conhecimento transformador da realidade? A autora nos lembra ainda que é preciso pensarmos em que idéia de ser humano estamos defendendo: um ser assujeitado e acrítico ou alguém capaz de criar e romper?

Para Molon (2005), a Abordagem Sócio-histórica nos permite questionar que tipo de conhecimento, de sujeito e de sociedade se defende, além de trazer à tona as discussões acerca dos nossos problemas atuais, bem como a relevância e a origem desses.

Galiazzi (2003, p. 86) afirma que “Fazer pesquisa consiste em ler criticamente a realidade e, com compromisso político, contribuir para a construção de uma realidade mais justa, com oportunidades mais equalizadas”. Esse é um dos desafios da pesquisa na Educação Ambiental.

Encontro respaldo em um referencial teórico-metodológico cada vez mais presente e importante nas áreas da psicologia e da educação: *A Abordagem Sócio-histórica*. Esse referencial defende a intrínseca relação entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, objetividade e subjetividade considerando os sujeitos em sua totalidade e em constantes movimentos e processos de constituição e (re)significação de si mesmos, dos outros e da realidade vivida, através das interações que estabelecem em sua práxis cotidiana em um determinado contexto histórico, político, social e ambiental.

A Abordagem Sócio-histórica, além de ser um dos referenciais teóricos, é também o referencial metodológico que embasou a presente pesquisa.

Para Freitas (2002, p. 28), “Trabalhar com a pesquisa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.”

A Abordagem Sócio-histórica, de acordo com Molon (2005), tem origem nos estudos de Lev Vygotsky, Aléxis Leontiev e Alexander Luria, destacando em especial o nome de Vygotsky<sup>23</sup>, por ser considerado o mais dialético entre os três e também aquele que mais aprofundou seus estudos na área da psicologia e da educação.

Vygotsky tornou-se o principal expoente da Perspectiva Sócio-histórica, a qual concebe o sujeito socialmente inserido num meio historicamente construído. Como veiculador da cultura, o meio se constitui em fonte de conhecimento.

Vygotsky insatisfeito com o que chamou de a “crise da psicologia” de seu tempo cindida entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos propõe uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Em sua crítica aos modelos psicológicos objetivistas e subjetivistas apresentou mais do que uma terceira via, um caminho que constituía uma verdadeira ruptura, mostrando a necessidade de um paradigma unificador que restabelecesse a integração ausente. (FREITAS, 2003, p. 4).

O autor empenhou-se em compreender os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte integrante da natureza de cada ser humano. Ele formulou sua teoria social do desenvolvimento entendendo que o sujeito não é constituído a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas constituído nas relações sociais por meio, principalmente, da linguagem. Em sua obra:

não se encontram as respostas definitivas nem as soluções aos dilemas da educação, sobretudo da Educação Ambiental, mas ela rompe com a dicotomia entre indivíduo e o meio ambiente, o homem e a cultura, permite a superação do antropocentrismo, da transcendência do eu e da tirania do outro (MOLON, 2005, p. 147).

A crítica de Vygotsky em *O Significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica*, de 1927, estendeu-se às teorias psicológicas por compreenderem o desenvolvimento apenas a partir da linha natural, concebendo a conduta humana como o produto da evolução biológica com as funções psicofisiológicas que lhe

---

<sup>23</sup> Para maior aprofundamento da biografia do autor, consultar o livro de Susana Inês Molon, “*Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*”, Editora Vozes, 2003.

são inerentes. Considerou esta posição como equivocada e unilateral por ser incapaz de encarar os fatos do desenvolvimento como históricos, compreendendo apenas as formações naturais e confundindo o natural e o cultural, o biológico e o social. Complementa sua crítica afirmando que na ontogênese<sup>24</sup> devem ser considerados não só os aspectos naturais, biológicos, mas também as dimensões cultural, social e histórica. (FREITAS, 2003).

Inserido num contexto político e social de grande efervescência na Rússia pós-revolução bolchevista, Vygotsky buscou fundamentar seus estudos sobre o funcionamento intelectual humano nos pressupostos marxistas. Considerou, pois, como relevante, a aplicação do materialismo histórico e dialético<sup>25</sup> para a psicologia. Assim,

Enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica real da sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriamente e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais) e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo. (MINAYO, 2004, p. 65).

O Referencial Sócio-histórico questiona a tese de que a produção intelectual é independente de uma ordem social vigente e considera que é necessário nos desvincularmos de métodos e técnicas fechadas na realização da pesquisa. Molon (2005), embasada em Vygotsky (1984), nos lembra que o método na pesquisa

é uma questão central e essencial, isto é, não é visto como algo *a priori* nem *a posteriori* ao processo de investigação, mas, como algo que é simultaneamente pré-requisito e produto, instrumento e resultado. [...] é indispensável e constitutivo de todo o processo de conhecer. O método, portanto, não é causa do conhecimento. A metodologia proposta é conhecer pelas causas, sendo que o mais importante é buscar a gênese, a origem. [...] O método não é convencionalidade nem estratégia metodológica, pois é no processo que se conhece que os critérios se estabelecem, durante a investigação e não antes nem depois. [...] é algo concreto que se descobre no processo de conhecimento, na mediação entre teoria, método e realidade empírica (MOLON, 2005, p. 141-143).

Neste sentido, a Abordagem Sócio-histórica defende a possibilidade de assumirmos uma postura crítica e reflexiva diante da compreensão de mundo, sem cair no relativismo e na mera descrição dos fenômenos a serem estudados, apostando no diálogo e

<sup>24</sup> Descreve a origem e o desenvolvimento de um organismo desde o ovo fertilizado até sua forma adulta. A ontogenia é estudada em Biologia do Desenvolvimento. A ontogênese define a formação e desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação do óvulo até à morte do indivíduo.

<sup>25</sup> Concepção filosófica de mundo, com base nos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels. Refere-se ao caminho teórico-metodológico que se esforça para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriamente e transformação, propondo aos sujeitos realizarem a crítica à sociedade capitalista e se comprometerem com as lutas sociais e os interesses de seu tempo.

na reflexão, na denúncia das condições de opressão e no anúncio de possibilidades de transformação social. Freitas (2002), pontua contribuições significativas da Abordagem Sócio-histórica na pesquisa qualitativa quando defende que:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser reconhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala *desse* objeto mas não *com* ele, adotando portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “*ser expressivo e falante*”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz e não pode apenas contemplá-lo, mas tem que falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma relação monológica passa a uma perspectiva dialógica. (FREITAS, 2002, p. 24).

Na defesa da premissa de que o ser humano não só se adapta à natureza, mas a transforma e ao transformá-la transforma a si mesmo (MOLON, 2005), a Abordagem Sócio-histórica permite-nos articular dialeticamente os aspectos internos e externos que constituem os sujeitos, desconsiderando o entendimento do ser humano como ser abstrato, que se constitui independente da cultura e das determinações históricas, políticas, sociais, econômicas, geopolíticas e ambientais, e defende a mediação como pressuposto das relações que constituem os seres humanos. Em relação a isso, encontro amparo em Freitas (2002), quando a autora argumenta que

A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Isso fica evidente no que Vygotsky (1896-1934) assinala como a “crise da psicologia” de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. (FREITAS, 2002, p. 22).

Diálogo com a Abordagem Sócio-histórica, por acreditar que ela me possibilita compreender que o sujeito não é um ser puramente biológico, mas se constitui nas e pelas relações sociais que estabelece com o mundo, consigo mesmo e com os outros, não podendo ser desconectado das determinações, das relações e das vivências sociais que o constituem. Essa é a principal contribuição desse referencial: o entendimento de um ser humano concreto, situado historicamente, mas criador de sua história e promotor de sua cultura também.

Mulheres e homens são seres sociais, capazes de agir, de representar sua ação e expressá-la de modo objetivado. No momento de criar e recriar a realidade procuram representá-la. No entanto, o discurso que os homens e as mulheres fazem da sua situação

concreta é conflituoso, visto que o lugar que ocupam na sociedade também o é. (FREITAS, 2003).

Tais discursos estão submetidos a pressões particulares de interesses de classes sociais e são permeados de desejos, necessidades, interesses e emoções que, embora sejam singulares, se constituem a partir do contexto sócio-histórico. Assim, as representações ideológicas são determinadas pelas estruturas das relações sociais.

Retomo e amparo-me novamente em Loureiro (2004), que, embasado na dialética, define algumas características metodológicas da Educação Ambiental transformadora no entendimento dos sujeitos e da realidade, pontuando as seguintes afirmações que vão ao encontro dos pressupostos da Abordagem Sócio-histórica.

A realidade é síntese entre sujeito e objeto e não algo externo cuja dinâmica é independente de nossa inserção nesta; a verdade se explicita na aplicação prática da teoria e na capacidade de atuarmos reflexivamente em sociedade; a transformação das condições sociais é a norma para a transformação subjetiva – uma sem a outra significa mudanças pontuais e não revoluções substantivas; o sentido da construção do conhecimento e da atuação no mundo é propiciar a emancipação humana e a superação das formas de dissociação sociedade/natureza. (LOUREIRO, 2004, p. 72).

Minayo (2004) reafirma as contribuições do método dialético na pesquisa, quando destaca que, diferentemente dos positivistas que buscavam as leis invariáveis da estrutura social para conservá-la, a lógica dialética introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que explica a transformação. No método dialético nada se constrói fora da história. A história não é uma unidade vazia ou estática da realidade, mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto. Isto é, os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos sujeitos.

Não somos, portanto, apenas “produto”, mas produtores da história e da cultura. Somos sujeitos capazes de transformar a realidade quando assumimos criticamente nossa posição na e diante da realidade social.

Lane (1995, p. 55) também afirma que o ser humano é “produto e produtor da história, ou seja, o homem irá se constituir como tal a partir do momento em que romper a escala filogenética, dando início a um processo ontogenético, decorrente de dois acontecimentos fundamentais: a descoberta da ferramenta e o desenvolvimento da

linguagem.” A linguagem e o trabalho são constitutivos dos sujeitos. Pelo trabalho e pela linguagem os seres humanos se constituem.

A Abordagem Sócio-histórica apresenta uma nova possibilidade de entendimento do fenômeno psicológico, ao destacar a concepção de ser humano como processo social e fenômeno histórico, e introduz, na análise, a dimensão semiótica, na qual a linguagem e os signos constituem o sujeito e sua subjetividade. (MOLON, 2005).

... a abordagem sócio-histórica ao compreender que o psiquismo é constituído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem, pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual. Também ao assumir o caráter histórico-cultural do sujeito e do próprio conhecimento como uma construção social, esse enfoque consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento. (FREITAS, 2003, p. 5-6).

Com base nessa argumentação, encontro nas palavras de Molon (2003) a concepção de sujeito da qual partilho e a qual é pensada a partir da Abordagem Sócio-histórica, sendo o sujeito um ser que adquire singularidade na relação com o outro, e em relação ao outro. O outro é uma complexidade que se mostra de diferentes modos: o outro corporificado, o outro imaginário, o outro difuso, o outro simbólico, o outro anônimo, o outro generalizado, o outro oculto, o outro outro e o outro eu.

A Perspectiva Sócio-histórica defendida por Vygotsky e outros, autores como Molon (2003) e Freitas (2002), é um referencial teórico-metodológico que fundamenta a minha compreensão de mundo, de sujeito e de pesquisa, porque me possibilita pensar em um ser concreto, situado no tempo e no espaço, constituído por meio da experiência social, histórica. Permite-me pensar em um mundo em movimento, passível de transformação e também a pensar a pesquisa como a contribuição para melhorar a sociedade em que vivemos e apontar propostas que contribuam para essa melhoria.

Na perspectiva sócio-histórica o sujeito apesar de singular é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento interlocutivo é um acontecimento constituído pelos textos criados, pelos enunciados que são trocados. Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. Os textos que dela emergem marcam um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte. (FREITAS, 2003, p. 9).

Considerar o ser humano como ser histórico, situado num espaço e tempo, numa cultura, que se constitui na práxis, é defender e apostar em um ser que não é pronto ao nascer e nem uma tábula rasa, mas que se constitui em sua trajetória e história de vida com outros sujeitos, todos pertencentes a uma determinada cultura, em um determinado contexto histórico, social, político, econômico e ambiental. Minha concepção de mundo e de sujeito está embasada na dialética, pois

A dialética é o exercício totalizador que nos permite aprender a síntese das determinações múltiplas que conformam a unidade. O modo de pensar dialógico, genericamente, consiste em que quaisquer pares podem estar em contradição e/ou serem complementares. Permite entender a unidade na diversidade, a superação do contraditório pela síntese que estabelece com outras contradições, num contínuo movimento de transformação. (LOUREIRO, 2004, p. 70).

A Abordagem Sócio-histórica, tendo o materialismo histórico como pano de fundo, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética. A sua principal preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Concebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por essa. (FREITAS, 2002).

Diante do exposto, é com esse olhar que venho percebendo as relações sociais e os sujeitos. É com esse olhar sobre e com o mundo, sobre e com os educadores ambientais que realizo esta pesquisa. São com esses referenciais que dialogo e diante dos quais venho me constituindo e construindo argumentos para defender e apostar na importância do debate epistemológico em nosso tempo, na importância do questionamento da realidade vivida, na compreensão do mundo em sua totalidade, na consideração dos seres humanos como seres da práxis e na crença de que se deve assumir a pesquisa como possibilidade de intervenção no mundo à medida que esteja comprometida com uma sociedade mais justa.

A proximidade da Perspectiva Sócio-histórica com a Educação Ambiental transformadora, faz-se evidente pela fundamentação que ambas têm em comum: o materialismo histórico dialético e a compreensão crítica de mundo. Uma compreensão em que a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformação. (FREITAS, 2003).

A vida, em um entendimento crítico, é percebida em sua totalidade. Somos parte de um mundo conflituoso, complexo, contraditório. Nossas ações se concretizam no encontro do eu com o outro.

Sendo também conflituosa e contraditória, esforço-me para que minhas ações como pesquisadora e educadora ambiental sejam as mais coerentes possíveis entre aquilo que defendo e aquilo que realmente faço.

Na Abordagem Sócio-histórica e na Educação Ambiental transformadora, o paradigma crítico exige que o pesquisador assuma o compromisso com a transformação da realidade. Esse é o compromisso ético-político da pesquisa e do pesquisador, exercer sua cidadania e coletivamente propor a construção de um novo projeto de sociedade, em que o futuro do planeta e os seres humanos sejam respeitados.

Essa é a posição de ambas as abordagens, as quais compreendem que esse desafio em transformar a realidade social realiza-se no encontro entre sujeitos. Encontro esse que tensiona e faz emergir contradições.

Partilho e compartilho dos referenciais da Abordagem Sócio-histórica e da Educação Ambiental transformadora, pois estas concepções teórico-metodológicas defendem o método genético, reflexivo e histórico (MOLON, 2005), na maneira de compreendermos o ser humano e as relações sociais. Em outras palavras, eles embasam a luta pela coerência e apostam na força criadora dos indivíduos em mudar a realidade objetiva e a crise sócioambiental que estamos enfrentando, pois

devaneio ilusório e ingênuo é imaginar ser possível vivermos eternamente fazendo ajustes e reformas em uma sociedade desumana, alienante, que coloca a natureza como uma externalidade e o outro como objeto de consumo, mercadoria. Utopia é desejarmos o novo conscientes do contexto em que vivemos, é sonhar com os “pés no chão”, vendo a história como movimento dinâmico, não linear, de ordem e desordem, avanços e retrocessos, em que a construímos sem certezas absolutas, mas com convicções que nos movem a realizar e a atuar em busca de um mundo melhor para todos, respeitando a vida. (LOUREIRO, 2004, p. 141).

Apresento, no decorrer do texto, os procedimentos metodológicos empreendidos na pesquisa.

#### 4.1 A metodologia da pesquisa e os procedimentos metodológicos

Para realizar este estudo, em que os sujeitos de pesquisa foram seis doutorandos em Educação Ambiental, as fontes de coleta de dados foram: o material obtido por meio de seis entrevistas semiestruturadas, realizadas entre os dias 07 a 15 de julho de 2008, e o estudo documental dos memoriais descritivos<sup>26</sup> de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, dos doutorandos mestres em E.A.

Realizei uma pesquisa de cunho qualitativo, firmada na interação entre pesquisadora e sujeitos pesquisados, por meio do diálogo, entendendo que ao realizar uma pesquisa, nem a teoria e nem a prática do pesquisador “são isentas de interesse, de preconceito e de incursões subjetivas.” (MINAYO, 2004, p.11).

Como pesquisadora, amparada em Minayo, na Abordagem Sócio-histórica e na EA transformadora, defendo que o conhecimento é sempre aproximado e ele se faz a partir de outros conhecimentos que construímos. Ele é inatingível por completo e as ideias que fazemos do objeto de estudo são imparciais. O interesse de pesquisa está vinculado à nossa ação e a ênfase a ser dada na pesquisa, quando trabalhamos com esses referenciais; são as relações entre os indivíduos e a sociedade, sua força criadora e a relação entre as consciências individuais e a realidade objetiva, as ideias e a base material. Nós somos sujeitos históricos em que nossa significação humana torna-se impossível de ser entendida fora da estrutura social e da luta de classes. (MINAYO, 2004).

A fim de estabelecer um critério de escolha dos sujeitos participantes deste estudo, foi realizado, num primeiro momento, a pontuação breve de algumas características dos doutorandos (as) mestres do PPGEA.

Até a data da qualificação do projeto de pesquisa, realizada em dezembro de 2007, o PPGEA da FURG possuía 25 discentes regularmente matriculados no curso de doutorado em Educação Ambiental.

A primeira turma de doutorandos teve início em 2006. No ano de 2007, consolidava-se a segunda turma de doutorandos.

Desses 25 discentes, divididos entre 11 (primeira turma) e 14 (segunda turma), 20 são mestres em Educação Ambiental formados por este Programa de Pós-graduação.

---

<sup>26</sup> Parte do pré-projeto de pesquisa, apresentado como requisito do processo seletivo nos cursos de Mestrado e Doutorado, o qual tem por objetivo pontuar o motivo da busca pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, linha de pesquisa e temática a ser estudada.

Um é mestre pela FURG, mas no Programa de Pós-graduação em Enfermagem e quatro possuem mestrado realizado em outras instituições de ensino superior.

Dos doutorandos formados em outras instituições, dois possuem o título de mestre em educação; um é mestre em enfermagem e um possui mestrado em biologia. Estes doutorandos são respectivamente provenientes das seguintes instituições: Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Dos 25 doutorandos, seis desenvolvem suas pesquisas na linha de Fundamentos da Educação Ambiental (dois da primeira turma e quatro da segunda); sete atuam na linha Educação Ambiental não formal (três da primeira turma e quatro da segunda) e 12 são da linha Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores, (cinco da primeira turma e sete da segunda).

Por meio dos dados obtidos pelo Sistema de Currículos Lattes em agosto de 2007, constatei que os 25 doutorandos em Educação Ambiental são graduados nos seguintes cursos: Oceanologia (1); Biologia (1); Pedagogia (6); Administração (1); Direito (2); Licenciatura em Matemática (1); Letras Português e Espanhol (1); Geografia (1); História Licenciatura (1); Licenciatura Plena em Enfermagem (1) e Ciências Licenciatura de 1º grau (1). Todas essas graduações foram realizadas na FURG.

Os demais doutorandos são graduados em: Licenciatura plena em Educação Física - UFPEL (1); Arquitetura e Urbanismo - URCAMP (1); Ciência Domésticas - UFPEL (1); Bacharelado em Química na UFRGS (1) e Tecnólogo em processamento de dados - PUCRJ (1).

Além dessa formação inicial, seis doutorandos realizaram segunda graduação; sendo três deles formados nos seguintes cursos da FURG: Direito (1); Enfermagem e Obstetrícia (1); Ciências Licenciatura Plena em Biologia (1) e os demais em: Bacharelado em Ecologia na UCPEL (1); Ciências Jurídicas e Sociais - UNISINOS (1) e Filosofia Licenciatura e Bacharelado - UERJ (1), sendo que três desses doutorandos não possuíam currículo disponível.

Também foram levantados alguns dados a partir do levantamento de suas produções, por meio do Currículo Lattes, com o intuito de definir critérios de escolha. Porém a análise do Currículo Lattes e dos itens pesquisados (produção bibliográfica, participação em eventos, formação acadêmica, atuação profissional, participação em projetos de pesquisa) não foi suficiente para revelar os processos de constituição do

educador ambiental no que se refere à sua Base Afetivo-volitiva, pois evidenciavam dados quantitativos sobre a trajetória acadêmica e profissional dos doutorandos, o que também é relevante, mas era preciso ir além desses dados e refletir sobre o movimento desses sujeitos em sua trajetória e constituição na EA, passando pelos motivos de sua escolha e permanência neste campo de estudo e atuação.

Após o levantamento desses dados estabeleci, junto com minha orientadora, que a pesquisa seria realizada com os 20 doutorandos que também possuíssem mestrado em Educação Ambiental, porém, devido ao curto tempo para realização da pesquisa e por sugestão da banca, no momento da qualificação, reduzi o número de participantes e decidi optar pelos oito doutorandos da primeira turma, sendo estes mestres em Educação Ambiental formados pelo PPGEA, então participantes do estudo.

Ser mestre em Educação Ambiental foi um critério relevante a ser considerado na escolha dos sujeitos, pois busquei analisar o processo de constituição desses educadores ambientais em sua trajetória de formação e atuação, sendo relevante compreender quais os motivos e o movimento que os levou a optarem e, além disso, permanecerem na Educação Ambiental, na crença de que esse percurso inicial merecia ser investigado.

Outro aspecto importante que justifica a escolha dos sujeitos da pesquisa, e que merece destaque, é a consideração de que esses serão os primeiros doutores em EA do Brasil, e é de grande valia compreender o processo de constituição desses educadores ambientais, que têm e terão uma importante tarefa social e um processo e movimento histórico importante a ser registrado na trajetória da EA no país, pois são os primeiros educadores inseridos totalmente em um processo próprio de formação em EA.

Realizei o primeiro contato com os oito doutorandos da primeira turma por meio de mensagens via e-mail, momento este em que questionei sobre a disponibilidade de eles participarem da coleta de dados por meio da entrevista, a qual foi gravada e transcrita, e a autorizar o acesso a seus memoriais de mestrado e doutorado. Todos os oito doutorandos consultados retornaram as mensagens e demonstraram interesse e disponibilidade para participar e colaborar com a pesquisa.

Logo em seguida, elaborei o roteiro de entrevista, que teve por objetivo levantar pontos importantes da Base Afetivo-volitiva desses educadores ambientais, ou seja, tentar compreender quais processos foram constituindo e motivando esses educadores a optar pela Educação Ambiental.

Após elaborar o roteiro das entrevistas (que consta nos anexos desta dissertação), realizei o agendamento delas. Optei por este procedimento de coleta de dados, além da análise documental, pois concordo com Minayo que afirma:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 2004, p.110).

Neste ínterim, já disponibilizava também das cópias dos memoriais de dissertação e de tese dos sujeitos de pesquisa, diante dos quais, após uma leitura detalhada, e posteriormente, junto com minha orientadora, estabelecemos algumas categorias *a priori* para serem analisadas, que foram sinalizadas nos memoriais e correspondiam a aspectos constitutivos da Base Afetivo-volitiva. Eram elas: os desejos, as necessidades, os interesses, as emoções, as motivações e as vontades que os motivaram a optar pela EA.

No momento das entrevistas, seis dos oito doutorandos compareceram ao encontro. Mesmo tendo concordado, quando das mensagens trocadas por e-mail, em participar da pesquisa, dois dos possíveis participantes, não compareceram na data estabelecida. Um deles justificou sua ausência e o outro, não manteve mais contato. Em função do curto espaço de tempo, acabei por realizar a pesquisa com seis doutorandos mestres em EA que no período das entrevistas, se disponibilizaram a participar.

As entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, bem como os memoriais de dissertação e de tese foram analisados com base na *Análise do Subtexto e na Análise do Conteúdo*.

A Análise do Subtexto é defendida por Vygotsky (1993) e Molon (2003). Consiste em uma perspectiva metodológica que tem por premissa compreender a relação entre aquilo que o sujeito fala e aquilo que está por trás dessa fala. Molon (2005) esclarece essa questão ao destacar que

O subtexto possibilita a compreensão dos pressupostos epistemológicos, ontológicos, metodológicos e éticos [...] compor o subtexto, portanto, não é apenas contextualizar, é realizar um movimento em espiral (no qual as questões são superadas, recapituladas e reintroduzidas), é dialogar (procurar interlocutores qualificados, intertextos e intersubjetividades), é buscar o implícito (o verbal e o extraverbal, o dito e o não dito), os desejos e as necessidades que motivam interesses coroados de emoções (a base afetivo-volitiva), o significado e o sentido (que se

expressam na linguagem, mas não se reduzem nela). (MOLON, 2005, p. 145).

Vygotsky (2001) considera que, na fala, sempre existe um pensamento oculto e, no texto, um subtexto, já que o pensamento não é imediatamente expresso por palavras, pois é mediado pelo significado. Dessa maneira, o autor defendeu que:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. (VYGOTSKY, 2001, p. 481).

Vygotsky pontua que o trabalho de investigação deve ser realizado através da análise em unidades, pois é desse modo que se define o significado da palavra, uma vez que é por meio do significado que pensamento e fala se unem formando assim, o pensamento verbal, possível de ser compreendido, tendo em vista que

A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Um palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra. (VYGOTSKY, 1993, p. 131).

Esse referencial de análise busca investigar o implícito, o oculto, o verbal e o extraverbal, já que acredita que “As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência humana como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.” (VYGOTSKY, 1993, p. 132).

É nesse sentido que Vygotsky pontua a importância da busca pelo subtexto, pois

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. (VYGOTSKY, 2001, p. 466).

Na presente pesquisa, utilizar a *Análise de Subtexto*, consistiu em ler atentamente os materiais coletados (as transcrições das entrevistas e os memoriais de dissertação e de tese), sempre buscando compreender o pensamento de cada sujeito e as emoções que motivaram o participante a emitir aquelas informações, contextualizando-os historicamente.

Com base nisso, estabeleci, em acordo com minha orientadora, alguns procedimentos metodológicos que permitiram emergir as unidades de análise, com base na

leitura subtextual, a serem observados no diálogo com os dados, que possibilitaram pensar o movimento dos sujeitos no seu percurso intelectual e histórico e evidenciar aspectos importantes dos seus processos de constituição, como, por exemplo, no que diz respeito a suas trajetórias pessoais e acadêmicas, o movimento de ideias a respeito do educador ambiental e da EA, bem como suas filiações teóricas e a própria Base Afetivo-volitiva (suas emoções e motivações). Foi possível levantar os seguintes eixos/categorias:

1. **Os motivos e as emoções dos educadores ambientais pela EA:** O que foi evidenciando em relação aos motivos de opção pelo mestrado e doutorado, enfim, pela EA e as emoções que os movem e/ou os paralisa como educadores ambientais.
2. **Tornar-se educador ambiental: processos e implicações do seu fazer:** O que foi evidenciando sobre o processo de constituição, resultante dos principais aspectos e acontecimentos que contribuíram para essa constituição, das atividades como educador ambiental que desempenha, do porquê e do para que querem ser um doutor(a) em educação ambiental e das principais influências e contribuições da EA na trajetória profissional de cada um.
3. **Noções de Educação Ambiental:** O que foi evidenciando em relação as suas concepções de educador ambiental; resultante do que é necessário para ser um educador ambiental, os autores que utilizam no campo da EA e o que entendem por EA

É importante ressaltar que tais categorias emergiram com base também na *Análise de Conteúdo* de FRANCO (2007) e BARDIN (1979) . Tal análise define-se por ser:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Os procedimentos de Análise de Conteúdo pontuados por Franco (2007), embasada em Bardin (1979) e outros autores, nortearam o meu olhar em relação aos dados e possibilitaram chegar às categorias evidenciadas acima através do procedimento da pré-análise de dados.

Assim, após a leitura subtextual das transcrições das entrevistas e dos memoriais, elaborei quadros com as respostas dos doutorandos, organizados por questão, em que fui explicitando os trechos de falas que julgava mais significativas em resposta as questões formuladas, para posterior análise.

Posteriormente, as questões foram agrupadas baseadas no critério de seleção de respostas afins e, então obtive uma nova configuração de respostas da qual emergiram as categorias.

Em síntese, a pesquisa realizada de cunho qualitativo, foi embasada na Abordagem Sócio-histórica e teve seus dados analisados com base nos procedimentos da Análise do Subtexto e da Análise de Conteúdo.

Este trabalho foi construído por meio da conexão entre teoria e prática e se deu por meio das seguintes etapas: a primeira delas foi a leitura subtextual dos memoriais de dissertação e de tese e a sinalização de categorias *a priori* relacionadas à Base Afetivo-volitiva; a segunda etapa foi a gravação e a transcrição na íntegra das entrevistas semi-estruturadas, que também, após a análise subtextual, tiveram seus dados organizados com base na Análise de Conteúdo em dois momentos (1º - organização das respostas as questões e, 2º novo agrupamento de respostas afins) e por fim, o estabelecimento de categorias *a posteriori*, que diziam respeito aos seguintes pontos: a) a constituição do educador ambiental, b) o educador ambiental; c) os motivos e emoções do educador ambiental.

Também é importante afirmar que tal pesquisa esteve permeada por indagações que visaram a compreender a constituição dos educadores ambientais doutorandos do PPGEA, enfatizando os motivos de escolha e permanência neste campo na expressão de sua Base Afetivo-volitiva.

Por fim, apresentarei a seguir algumas considerações sobre os dados obtidos na pesquisa. Realizar esse movimento foi angustiante e desafiador. Provocou em mim mudanças. Comecei a reconhecer que a Base Afetivo-volitiva na constituição dos educadores ambientais é muito mais complexa do que poderia supor. Por mais leituras e conhecimentos que pensava ter, estes se tornam muito relativos quando comecei a adentrar nesta conflituosa e contraditória discussão dos dados. Foi então que percebi como sou inacabada.

Para construir a análise dos dados senti uma grande solidão, um grande medo e uma grande responsabilidade, pois tinha uma série de elementos que precisaria transformar numa dissertação de mestrado, e mais: em uma dissertação que pudesse ser condizente com o que acredito que deva ser a postura do educador ambiental. Uma dissertação que não se limitasse apenas em registrar e retratar, mas contextualizar e problematizar questões sobre a constituição do educador ambiental.

Esse medo me imobilizou durante certo tempo. Seria eu capaz de elaborar uma dissertação sobre uma questão tão desafiadora e complexa que é a constituição dos educadores ambientais? Seria eu capaz de dissertação sobre uma questão inédita na EA que é a Base Afetivo-volitiva dos educadores ambientais?

Foram momentos muito angustiantes os da análise do material. Momentos de dúvidas e incertezas, que ainda continuam...

## 5 A CONSTITUIÇÃO DOS EDUCADORES AMBIENTAIS

“É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos. Conhecemos nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os medos, com a paixão e também com a razão. Jamais com estas apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.”

Paulo Freire

Neste capítulo, proponho-me a relatar e a refletir sobre os dados obtidos por meio da análise realizada na entrevista semiestruturada e na leitura subtextual dos memoriais de dissertação e tese dos educadores/as ambientais doutorandos/a do PPGEA, da primeira turma. Explicito algumas considerações acerca das principais categorias levantadas na pesquisa que são: as emoções (afetos) e as motivações (desejos e vontades) que movem os educadores ambientais na opção pela Educação Ambiental; o tornar-se educador ambiental: os processos e implicações dos seus fazeres, enfocando o processo dessa constituição, os principais aspectos e acontecimentos, as atividades, o porquê e para que ser um doutor em educação ambiental e as influências e contribuições da EA na trajetória desses educadores, e, por fim, a educação ambiental, suas concepções sobre o que é ser, o que é necessário para ser educador ambiental; as visões de Educação Ambiental e quais os principais autores que utilizam. Antes disso, faço uma breve contextualização histórica do PPGEA e da trajetória da EA no contexto da Educação Formal, em que se inserem os educadores ambientais mestres/doutorandos, participantes desta pesquisa.

## 5.1 O PPGEA e a Educação Ambiental no contexto da Educação Formal

O Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, iniciou as atividades em 1994 e teve a primeira turma de discentes em 1995, em um momento histórico, haja vista que a preocupação com a questão ecológica no Brasil estava se tornando cada vez mais presente entre alguns educadores, militantes e intelectuais da época.

Além disso, constatava-se, como nos dias atuais, a sua crescente veiculação nos meios de comunicação e a discussão da criação ou não de uma disciplina específica de Educação Ambiental no ensino formal, bem como sua inserção da mesma nos diversos níveis e modalidades da educação e do ensino.

Não é meu objetivo dissertar sobre os acontecimentos históricos da EA internacionalmente e nacionalmente. Muitos autores já se encarregaram de escrever sobre a trajetória da mesma, tais como: Dias (1993); Cascino (1999); Carvalho (2001); Pedrini (2002); Loureiro (2004), entre outros. Mas, nesse momento, é preciso mencionar alguns importantes acontecimentos a respeito da Educação Ambiental, no que se refere à sua institucionalização na educação formal, para poder compreender como ela começa a ser pensada na Pós-graduação e, com isso, relacionar um pouco da historicidade da Educação Ambiental, o surgimento do PPGEA e as opções dos educadores pela EA, evidenciando como significativa a sua motivação pela possibilidade de obter um título de mestre e doutor em Educação Ambiental, com vistas a atuar como docente e pesquisador na Educação Superior.

Trabalhar com a constituição do educador ambiental no Programa de Pós-graduação em uma perspectiva Sócio-histórica requer que se contextualize historicamente os principais acontecimentos e algumas diretrizes e legislações do campo da Educação Ambiental.

Requer ainda que se entenda a existência de diferentes compreensões e concepções acerca da Educação Ambiental, bem como os diferentes modos de fazer a Educação Ambiental. Não é pretensão desta pesquisa apontar uma forma única de refletir e fazer Educação Ambiental, mas pontuar algumas reflexões sobre a constituição de educadores ambientais, apontando o comprometimento que têm como principais agentes nesse processo. Isso porque

A Educação Ambiental não é a busca da linguagem universal e única, mas o desafio constante de entender a relação entre particular e universal, de transposição de limites e fronteiras definidos por uma linguagem hermética feita para reforçar a distinção e o poder de certas ciências sobre outras e sobre os saberes populares e não científicos. (LOUREIRO, 2004, p. 77).

Para compreender a Base Afetivo-volitiva no processo de constituição dos seis educadores ambientais, mestres em EA, participantes desta pesquisa, foi necessário recorrer a informações que explicitassem o processo de surgimento do PPGEA.

Entendo que as suas emoções/motivações/desejos/vontades pela Educação Ambiental, o modo como se constituem educadores ambientais e concebem o que é EA e o que é o educador ambiental, enfim, a sua Base Afetivo-volitiva, têm a ver com o modo como surgiu e se consolidou como sendo o único Programa de Pós-graduação em EA no Brasil.

O PPGEA/FURG possui os cursos de mestrado e doutorado. É o único curso de formação própria (mestre e doutor) em Educação Ambiental do País. A primeira turma do curso de mestrado iniciou em 1995 e a do curso do doutorado em 2006.

Tem como proposta o desenvolvimento de pesquisas que levem à formação, nas mais diversas áreas do conhecimento, de EDUCADORES AMBIENTAIS, isto é, profissionais que tenham como preocupação: aprofundar a compreensão crítica da atual crise sócio-ecológica no Brasil e no mundo; fundamentar solidamente a elaboração de propostas pedagógicas capazes de contribuir para a formação de cidadãos crítico-transformadores da crise social e ecológica vigente; focalizar a situação social e ecológica regional e o papel que cabe à Educação face a ela; pesquisar na área da EA, buscando identificar problemas e propor soluções.

Na primeira edição da Revista Ambiente & Educação do PPGEA, publicada em julho de 1995, um ano após as primeiras atividades, percebe-se também, nos relatos dos autores, que o curso tem a pretensão, como curso de Pós-Graduação, de contribuir na formação, pelo estudo e pela pesquisa, de educadores ambientais através de um enfoque filosófico e científico, envolvido com as questões ambientais e educacionais, em especial, as particularidades da comunidade universitária da Universidade Federal do Rio Grande, uma universidade que defende, como “slogan”, estar voltada para o ecossistema costeiro.

Sobre os seus objetivos, está registrado na sua página na internet<sup>27</sup> que o Programa tem por objetivo envolver, nos trabalhos de pesquisa de seus educadores ambientais mestres e doutores, as seguintes comunidades: Pesqueiras, Unidades de Conservação, Indústrias, Produtores primários, Escolas, Universidades, Hospitais, Professores, Alunos, Profissionais liberais, Minorias e Populações diversas.

Dentre os focos dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos do programa podemos destacar: a manutenção dos recursos naturais, a melhoria da qualidade ambiental, educação, o planejamento e manejo ambiental, conscientização de comunidades, tomadas de decisão, gerenciamento, mudanças de atitudes e valores.

Dentre os problemas que têm sido tratados pelo programa destacam-se: a disposição final do lixo, degradação ambiental, poluição, formação de professores, currículo, exclusão social.

Tem como propostas de pesquisa: 1) Os Fundamentos éticos e epistemológicos da EA; 2) A Reconstrução do processo de saúde dos sujeitos; 3) O Levantamento, mapeamento e análise de Concepções e Representações Sociais; 4) A Ambientalização do Currículo, uma temática de interesse de três dos seis sujeitos investigados nesta pesquisa; 5) Formação inicial e continuada de professores; 6) Desenvolvimento e aplicação de métodos de Modelagem qualitativa, semiquantitativa e quantitativa; 7) Planejamento Ambiental de ecossistemas costeiros, pesquisa e ação comunitária.

Até outubro de 2008 foram defendidas 175 dissertações de mestrado e, em dezembro de 2008, foi defendida a primeira tese de doutorado em Educação Ambiental do país. Inclusive ela é tese de um dos educadores ambientais que participaram dessa pesquisa.

Possui atualmente três linhas de pesquisa: Uma linha é a de Fundamentos da Educação Ambiental (FEA), cujo objetivo é abordar os fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos e filosóficos (éticos e epistemológicos) da Educação Ambiental, considerando sua importância na definição e na busca da mudança de valores, conhecimentos, habilidades e comportamentos almejados pela Educação Ambiental na transformação da crise social, ecológica e ambiental.

Outra linha de pesquisa é a de Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as (EAEFE) que aborda temáticas relacionadas à educação ambiental em

---

<sup>27</sup> Site do PPGA: [www.educacaoambiental.furg.br](http://www.educacaoambiental.furg.br)

contextos educativos institucionalizados, com ênfase especial na ação e na formação prática dos docentes. Discute, através do processo de pesquisa e da formação de pesquisadores em educação ambiental, os aspectos identitários e os saberes da docência, as redes de aprendizagem e a constituição de professores educadores ambientais como modo de compreensão desde o campo educativo-pedagógico sobre as demandas ambientais emergentes na sociedade atual. Quatro dos entrevistados pertencem a essa linha de pesquisa.

Por fim, possui a linha de Educação Ambiental Não Formal (EANF) que estuda as questões sociais, ecológicas e ambientais nos campos não formais e informais de Educação Ambiental. Enfatiza a dimensão ético-estética, a diversidade e alteridade dos grupos sociais, as relações entre a Educação Ambiental, os gêneros, as gerações humanas em todas as suas idades, o desenvolvimento humano e sistêmico, a compreensão da interligação dos espaços ambientais, da saúde coletiva e da qualidade de vida dos sujeitos e das instituições e organizações sociais. Visa ao comprometimento dos pesquisadores envolvidos na restituição dos resultados dos trabalhos às comunidades investigadas (princípio e fim das pesquisas), assim como a participação de comunidades integradas nos processos decisórios do manejo de ecossistemas, preferentemente costeiros, em busca da construção coletiva de sociedades sustentáveis e utopias concretizáveis. Dessa linha fazem parte dois educadores ambientais que investiguei.

No primeiro ano de suas atividades eram apenas duas linhas de pesquisa: Educação Ambiental na Escola (EAE) e Fundamentos da Educação Ambiental (FEA). A primeira acredito que com a intenção de formar educadores/pesquisadores ambientais para trabalhar a EA no ensino formal e a segunda, discutir e aprofundar as questões sobre o que ou quais os fundamentos da EA.

Logo depois é inserida uma nova linha de pesquisa: Educação Ambiental e Manejo Costeiro Integrado (EAMCI), cujo objetivo era a participação e o envolvimento da comunidade em processos decisórios no manejo de ecossistemas costeiros; resulta numa ampliação da percepção social dos direitos e responsabilidade dos cidadãos, na construção coletiva de sociedades sustentáveis.

Em 2006, a linha de pesquisa Educação Ambiental e Manejo Costeiro Integrado (EAMCI) passa a integrar a linha Educação Ambiental não formal (EANF), que incorporou também a linha de pesquisa Educação Ambiental não formal e informal (EANFI), que existia até aquele ano e tinha por objetivo estudar os procedimentos da Educação Ambiental na sociedade, com a intenção de desenvolver uma cultura na defesa

do ambiente saudável e do uso racional dos recursos não renováveis, implementados de maneira não formal e/ou informal.

Considerando as modificações realizadas pelo PPGEA, a linha Educação Ambiental: Currículo e Formação de Professores (EACFP) passou a ser denominada Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE).

Importante ressaltar que os educadores ambientais, ao retornarem para o curso de doutorado, mantiveram os seus interesses de pesquisa nas respectivas linhas.

É interessante frisar que esses educadores iniciaram e terminaram o curso de mestrado em EA. entre o final dos anos 90 e início do ano 2000, um período de grande efervescência da EA no Brasil e que emerge na década de 80.

A EA no Brasil começou a ganhar força na década de 80, em especial com a sua inserção na Constituição Federal de 1988, no art. 225, no Capítulo VI, do Meio Ambiente, em que, no inciso VI, determinou ao “... Poder Público, promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino...”

Do mesmo modo, em 1989, apareceu na constituição do nosso Estado, no Capítulo IV, do Artigo 2501, inciso IV: “Promover a EA, em todos os níveis de Ensino e a conscientização pública para a proteção do meio ambiente.”

Percebo com isso, as primeiras tentativas de inserir a EA no ensino formal e nas modalidades de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e da Educação Superior (graduação e pós-graduação), no mesmo ano em que ocorre, no Brasil, a realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Educação Ambiental, no Rio Grande do Sul, e do Primeiro Fórum de Educação Ambiental promovido pela CECAE/USP, que mais tarde foi assumido pela Rede Brasileira de Educação Ambiental.

Antes disso, em 1985, foi criado o Parecer 819/85 do MEC, que reforça a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino de 1º e 2º graus, integrados a todas as áreas do conhecimento de forma sistematizada e progressiva, possibilitando a “formação da consciência ecológica do futuro cidadão”.

Já em 1987, emitido o parecer n.º 226/87 do antigo Conselho Federal de Educação, que considerava necessária a inclusão da Educação Ambiental dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus, bem como sugeria a criação de Centros de Educação Ambiental. Um dos participantes da

pesquisa relata que antes de seu ingresso no mestrado em Educação Ambiental, também trabalhou em um desses centros.

Na década de 90, especificamente em 1991, foi criada a Portaria 678/91 do MEC, a qual determinou que a educação escolar deveria contemplar a Educação Ambiental permeando todo o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Foi enfatizada a necessidade de investir na capacitação de professores. Também, nota-se aqui que a necessidade de preparo dos professores para trabalhar com EA, começa a ser uma exigência da sociedade.

Ainda em 1991, e agora mencionando a educação não formal, criou-se a Portaria 2421 /91 do MEC, que instituiu em caráter permanente um Grupo de Trabalho de EA com o objetivo de definir com as Secretarias Estaduais de Educação as metas e estratégias para a implantação da EA no país e elaborar proposta de atuação do MEC na área da educação formal e não formal para a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Um dos participantes revela que seu interesse pela Educação Ambiental, tem relação com a possibilidade de continuar trabalhando na Educação não formal.

Em 1993, foi criada a Portaria 773/93 do MEC, que institui em caráter permanente um Grupo de Trabalho para EA com objetivo de coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implementação da EA nos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades - concretizando as recomendações aprovadas na RIO -92.

Já em 1994, concomitantemente ao surgimento do PPGEA, foi lançada a proposta do Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA, elaborada pelo MEC/MMA/MINC/MCT com o objetivo de “capacitar o sistema de educação formal e não formal, supletivo e profissionalizante, em seus diversos níveis e modalidades.”

Em 1995, primeiro ano de atividades do Programa, foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA, determinante para o fortalecimento da Educação Ambiental.

A Lei nº 9.276/96 de 1996 estabelece o Plano Plurianual do Governo 1996/1999, definindo como principais objetivos da área de Meio Ambiente a “promoção da Educação Ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável dos recursos naturais”, procurando garantir a implementação do PRONEA. A Coordenação de Educação Ambiental promoveu três cursos de Capacitação de Multiplicadores em Educação Ambiental - apoio do Acordo BRASIL/UNESCO, a fim de

preparar técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, Delegacias Regionais de Educação do MEC e algumas Universidades Federais para atuarem no processo de inserção da Educação Ambiental no currículo escolar.

Em 1997, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, não como lei, mas como referência nacional na área de Educação, colocando pela primeira vez, oficialmente, no Brasil a Educação Ambiental como um dos Temas Transversais, dando indicações de como incorporar a dimensão ambiental na forma de tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresenta outra peculiaridade, título VI – Dos profissionais da Educação, na qual está registrada a importância da formação em cursos de pós-graduação para atuar no Ensino Superior: Artigo 66º. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-à em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

A Coordenação de Educação Ambiental do MEC promoveu, em 1998, oito cursos de Capacitação de Multiplicadores, cinco teleconferências, dois Seminários Nacionais e produziu 10 vídeos para serem exibidos pela TV Escola. Ao final daquele ano, a Coordenação de Educação Ambiental foi inserida na Secretaria de Ensino Fundamental - SEF no Ministério da Educação (MEC), após reforma administrativa.

Em 1999 foi promulgada a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e que deverá ser regulamentada após as discussões na Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no CONAMA. A Portaria 1648/99 do MEC criou-se o Grupo de Trabalho com representantes de todas as suas Secretarias para discutir a regulamentação da Lei nº 9795/99. O MEC propôs o Programa PCNs em Ação atendendo às solicitações dos Estados. Meio Ambiente, uns dos temas transversais, seria trabalhado no ano 2000.

Cabe lembrar também que a inserção nos cursos de formação de profissionais para atuar na área de Educação, como nos lembra Loureiro (2004), surge com a criação de cursos de ecologia para profissionais do ensino fundamental (1986 e 1990) e do primeiro curso de especialização em Educação Ambiental do país (UNB). Ela inicia na educação formal ligada às áreas das Ciências Naturais.

É nos anos 90, diante dos acontecimentos da Rio-92, que importantes processos sociais foram impulsionados no país e a EA começa a se aproximar mais da educação.

Na segunda metade dos anos 90, a problemática da EA começou a ser discutida na forma de atividades de extensão, disciplinas e/ou cursos ambientais ou ambientalizados, nos quais a questão do meio ambiente começava a estar presente no ensino superior, mas ainda sim, em uma versão científica, filiada às áreas das ciências naturais: Biologia, Ecologia, Engenharia Ambiental. (CARVALHO, 2001) Começou nos anos 90 a preocupação de algumas universidades de criar uma política voltada para a inclusão da EA no ensino superior e é neste cenário que o PPGEA surge

... apesar de ser possíveis importantes discussões na década de 1980 em secretarias de educação e o parecer 226 do antigo CFE sobre o sentido interdisciplinar da educação ambiental e a inibição desta como disciplina na educação básica, o fato é que a mesma só obteve penetração expressiva no MEC e no “mundo da educação” nos anos de 1990. Nos movimentos sociais não foi diferente, sendo que ainda hoje parcela significativa do movimento docente não incorporou o debate ambiental como prioridade temática e bandeira de luta. (LOUREIRO, 2007, p. 28).

Hoje, conforme informações recentes, existe uma pesquisa iniciada em 2007, por parte do órgão Gestor da Política de Educação Ambiental e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que gerou um documento técnico intitulado: Mapeamento a Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para Políticas Públicas, que visa contribuir para a ampliação do debate a respeito da Educação Ambiental (EA) em instituições de educação superior (IES) brasileiras, com vistas à reflexão sobre políticas públicas educacionais que considerem a dimensão ambiental na formação dos profissionais de nível superior das diferentes áreas do conhecimento.

Todos esses dados para explicitar que a Educação Ambiental começa a ser uma exigência tanto na formação dos educadores, quanto no seu trabalho em todo o ensino formal. O Esforço e o desafio é que ela seja trabalhada desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, até a Pós-graduação no Ensino Superior.

Carvalho (2001) nos lembra que a relação com o ensino formal é um capítulo importante do processo de afirmação da EA, que busca diferenciar-se da educação tradicional pensada a partir dos currículos disciplinares.

O curso de mestrado e doutorado do PPGEA representa, como diria Carvalho (2001), o nível mais institucionalizado de formação de especialistas de ensino e pesquisa na Educação Ambiental.

Noto que há, no surgimento do PPGEA, a tentativa mais consistente de formar profissionais em Educação Ambiental, já que nos outros níveis de ensino, não existe um processo formativo próprio que possa dar uma resposta a essa necessidade de institucionalização. Porém, essa intencionalidade de formação, necessita ser refletida e questionada, pois ao mesmo tempo em que insere a EA como uma resposta aos dilemas atuais e pretende formar educadores e pesquisadores que se comprometam com a ruptura da crise pela qual passamos, ela também pode, por outro lado, contribuir na formação de educadores com saberes e fazeres dogmáticos, tecnicistas, dualistas e impositores que refletem também práticas realizadas nesse campo.

É importante lembrar que a trajetória da EA revela a diversidade de concepções teóricas e metodológicas, a variedade de teorias pedagógicas, que refletem no PPGEA. O Programa, assim como o contexto histórico e político da EA, é marcado por disputas políticas internas e externas, do Programa, da Instituição, dos governantes. Muitas vezes essas disputas são desconhecidas pelos estudantes que chegam até o mestrado e doutorado, com aspirações pessoais e profissionais bastante diversas, mas com um elo em comum: a busca pela formação continuada.

Defendo que a constituição dos educadores ambientais é influenciada pelo próprio percurso da educação ambiental que, relacionada aos anos 70, começa a ganhar força na década de 80 com os movimentos sociais e vários outros acontecimentos mencionados acima.

Não posso deixar de explicitar a importância dos novos movimentos sociais que não só reforçaram o contexto de abertura política e o fortalecimento da sociedade civil, como também foram decisivos para ampliação da esfera pública. Na agenda das lutas sociais, uma série de novos direitos foram reivindicados – direito das mulheres, direito à livre escolha sexual, direito à informação, entre outros. O direito ao meio ambiente – ora traduzido como qualidade de vida, ora como democratização da gestão dos recursos naturais – passa a integrar essa agenda, contribuindo para a instituição de novas esferas de legitimação, sensibilidades, sociabilidades, que alimentam um ideário ambientalista, existencial e político de corte emancipatório e autonomista (CASTORIADIS apud CARVALHO, 2001, p. 146).

Isto posto, concomitantemente ao período de ingresso dos educadores no mestrado, o debate sobre a Educação Ambiental, a denúncia dos problemas de degradação, as discussões sobre as consequências sociais, políticas e econômicas do modelo desmedido

de desenvolvimento, enfim, a preocupação com a vida na Terra, estava bastante em voga neste período.

Penso que essa conjuntura impulsionou a criação do PPGEA da FURG e motiva até hoje os educadores ambientais a optarem pela Pós-graduação em Educação Ambiental, como será analisado a seguir.

## **5.2 Os motivos e as emoções dos educadores ambientais pela EA**

A Base Afetivo-volitiva, tal como definida no referencial teórico, no capítulo três, diz respeito às emoções (afetos) e as motivações/vontades. Ela envolve os desejos, as necessidades e os interesses dos sujeitos. É motivadora do pensamento e das ações humanas.

No presente estudo, percebi sua presença não só na categoria motivos/desejos e emoções, mas também nas categorias: tornar-se educador ambiental e as noções de Educação ambiental. A primeira quando os educadores ambientais explicitam seus processos de constituição, os principais aspectos e acontecimentos, as atividades, o porquê e para que ser um doutor em Educação Ambiental e as influências e contribuições da EA como questões importantes. Nas suas trajetórias e que possibilita perceber como se constituem; a segunda, quando apresentam suas noções sobre educador ambiental (o que é ser, o que é necessário para ser), suas noções de Educação Ambiental e os principais autores que utilizam, evidenciando assim como pensam e fazem a EA

Refletir sobre a Base Afetivo-volitiva desses educadores ambientais não foi uma tarefa fácil, já que o processo de constituição dos mesmos é algo complexo, cheio de aproximações, mas também de muitos afastamentos.

Os seus motivos e as suas emoções envolvem os seus desejos, as suas necessidades e os seus interesses, que muitas vezes estão permeados e implicados na motivação pela EA, ou seja, estão enredados em uma trama de motivos e desejos alicerçados pelas necessidades e interesses. Nesse sentido, não posso evidenciar por meio de palavras onde se situa um e outro, apenas ir desvelando como são complexas essas relações e a identificação de cada uma das dimensões que compõem a Base Afetivo-volitiva, que ora se apresenta claramente denominada, ora se encontra subentendida ou implícita.

Além disso, nas suas noções EA e de educador ambiental, que também foi algo complexo de ser analisado, está presente a Base Afetivo-volitiva que os constitui, como será demonstrado posteriormente.

Diante das leituras subtextuais dos memoriais de dissertação e de tese dos seis educadores ambientais e das entrevistas semiestruturadas realizadas com eles, foi possível chegar a uma das importantes categorias que fazem parte da Base Afetivo-volitiva: os motivos, desejos e as emoções desses educadores ambientais pela Educação Ambiental.

De modo geral, os motivos que influenciaram as opções dos educadores ambientais pela EA, estão relacionados à busca, neste processo formativo, de serem educadores ambientais/pesquisadores, mestres e doutores em Educação Ambiental com vistas a atuar na docência, pois a maioria aspira à área acadêmica, ou seja, eles desejam realizar suas atividades como professores universitários, alguns dando continuidade a esse trabalho e outros que querem ser docentes, com exceção de um dos entrevistados, que almeja trabalhar como pesquisador na educação não formal; mas há também a questão da docência, pois, como educador ambiental, já vem atuando na capacitação de um grupo específico de profissionais, no qual desempenha a função de instrutor do curso e outras atividades docentes e por diversas vezes mencionou que a motivação pela EA é a possibilidade de reafirmar suas opções profissionais como docente.

Portanto, a aspiração para docência também se refere a outros espaços que não da educação formal. Esse educador afirmou que seu objetivo maior com o curso de mestrado e doutorado não é a atuação no Ensino Superior, mas na educação não formal, embora afirme que desempenha atividades de educador ambiental, atuando como docente em um curso da FURG.

Outro ponto importante que permite entender as motivações pela Educação Ambiental via docência é o fato de que o próprio percurso do PPGEA evidencia o objetivo e a preocupação de formar educadores/pesquisadores ambientais que possam atuar em diferentes espaços, inclusive como professores.

Neste grupo de educadores ambientais, especificamente, a questão de a maioria chegar à EA motivado pela docência também se refere ao fato de que quatro desses educadores pertencem à linha de Educação Ambiental Ensino e Formação de Educadores.

Os motivos apresentados pelos educadores ambientais são influenciados pelos contatos com pessoas ligadas à Educação Ambiental (professores e colegas) e por diálogos estabelecidos com professores, sendo que um dos entrevistados cita o nome de Judith Cortesão como a pessoa mais importante na sua motivação.

*... o que me motivou mesmo, foi uma conversa com a professora Judith Cortesão, que eu considero a maior especialista em Ecologia do Brasil. [...] houve um verdadeiro encantamento de minha parte pela professora Judith, que até então não conhecia, e, mais do que isso, foi onde tive o despertar para a conscientização da necessidade de realizar a preservação do meio ambiente. Muito mais do que uma entrevista, recebi uma verdadeira aula sobre educação ambiental. Além disso, pude comprovar na essência o que é a verdadeira paixão por um ideal, por acreditar que algo pode ser feito. Ai tive a certeza de que podemos transformar situações, por mais adversas que sejam. Não posso deixar de citar uma frase da professora que foi muito importante e que carrego dentro de mim como um verdadeiro lema a ser seguido: a conscientização vai salvar o planeta, por uma reação em cadeia dos agentes multiplicadores da ecologia (EDUCADOR A).*

Outro entrevistado menciona a importância de ter sido influenciado por amigas que já faziam mestrado em EA: “A entrada foi meio no escuro. A princípio foi isso: acompanhar as amigas e ao mesmo tempo, confiando no que elas estavam falando que aquilo era bom ...” (EDUCADOR B).

Um dos educadores ambientais diz já ter tido experiência em nível de pós-graduação *lato sensu* e em EA, porém sua motivação está relacionada à busca pelo aprofundamento, tanto das discussões da educação quanto da questão ambiental. No entanto, observa que existem fragilidades lá e cá.

*... eu já trabalhava com as questões da EA antes do mestrado por conta de uma especialização que fiz. [...] eu achava muito fraco lá. Quando eu venho para cá, aqui eu encontro muito da educação [...]. ... eu senti muita fragilidade na parte do conhecimento dos processos relacionados com a EA [...]. Eu cheguei aqui meio que por linhas tortas no mestrado, mas já por conta de ter um envolvimento com as questões ambientais, nessa formação de professores (EDUCADOR E).*

O Educador E também evidenciou o desejo de criar um espaço para que os futuros professores desenvolvam habilidades de pesquisador em educação. Chega com o desejo de romper barreiras impostas pela ainda excessiva fragmentação da estrutura curricular e, para tanto, menciona a importância de utilizar narrativas de outros professores como forma de buscar entender como acontece essa formação do educador, demonstrando, assim, que almeja dar uma contribuição na sua área de atuação.

Destacou a necessidade de maior integração entre as disciplinas de diferentes áreas e mesmo entre disciplinas de uma mesma área e a necessidade pessoal de aprofundar leituras; aprimorar conhecimentos e desenvolver trabalhos de investigação que apontem caminhos para EA em todos os níveis de educação.

Essa necessidade é uma questão que tem a ver com os objetivos da linha de pesquisa EA: Ensino e formação de educadores, que é a ambientalização do currículo, tal como expresso no documento sobre a Proposta do Programa, no Relatório Data Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do ano de 2005, que menciona que um dos objetivos da linha de Educação Ambiental Ensino e formação de educadores é a produção de dissertações que enfoquem as possibilidades de ambientalização dos currículos, com propostas concretas em diferentes áreas da Educação Formal. Dentre as áreas de interesse podemos destacar as Ciências, a Meteorologia, a Biologia, as Artes, dentre outras.

Assim sendo, algumas motivações e interesses desses educadores estão ligados a ambientalização dos currículos e à criação de propostas interdisciplinares para as diferentes áreas da educação formal, com destaque aos cursos de Direito e Química e também na educação não formal, que representam áreas de atuação dos sujeitos pesquisados.

Outro entrevistado também já possuía experiência em EA antes do ingresso no mestrado, mas com uma traço marcante, diferentemente do anterior, que é o envolvimento com a EA pela militância estudantil nos movimentos sociais.

*Dois motivos me levaram a fazer o mestrado em EA. Primeiro pela proximidade da minha vida[...]. [ ...] e mais importante disso tudo foi a própria visão ambiental que eu já vinha desenvolvendo desde antes da graduação[...]. ... a minha ligação com os movimentos sociais desde a década de 80[...]. [...] isso foi formando as minhas primeiras produções ambientais (EDUCADOR F).*

O Educador F chega à EA motivado também por um trabalho com grupos de jovens baseado na Teologia da Libertação. Aparece o desejo de assumir, com o mestrado em EA o estudo do atual padrão de sociedade de consumo, elaborando conceitos com um projeto voltado para essa temática nas escolas e, com o doutorado, o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade ambiental, tão necessária para a atualidade.

Assim, esse educador tem como interesse contribuir para a discussão de temas sobre a sociedade de consumo, motivado pela participação desde a graduação em atividade de pesquisa, ensino e extensão e do trabalho desenvolvido junto aos movimentos populares, em especial a grupos de jovens das Comunidades Eclesiais de Base do Rio Grande, bem como do desenvolvimento como professor do combate à visão tradicional acerca das Ciências Humanas, trabalhando com temas como Reforma Agrária, Neoliberalismo, Privatizações, Meio ambiente, Ecologia, Direitos dos trabalhadores, Ética, Cidadania, Globalização.

Relatou que a trajetória de vida e de pesquisa acadêmica está ligada aos educadores ambientais e militantes do Movimento Ecológico por meio de projeto que problematizava a questão do lixo e a coleta seletiva na cidade do Rio Grande, ao envolvimento com a questão ambiental através do trabalho na O.N.G CEA (Centro de Estudos Ambientais), elaborando propostas ambientais que foram incorporadas à Lei Orgânica do Município, bem como denuncia junto aos órgãos fiscalizadores contra a degradação aos ecossistemas.

A atuação desse educador ambiental na O.N.G CEA retrata uma prática emergente no campo da EA nos anos 80 (CARVALHO, 2001; LOUREIRO, 2004).

Há, também outros motivos, principalmente a possibilidade de aperfeiçoamento profissional e realização pessoal.

Educador C: *“Naquele momento em 1996, quando eu entrei no programa que estava iniciando, eu estava em um momento de redirecionamento profissional [...]”*

Educador B: *“Quanto mais me atualizo, mais sinto a necessidade de atualização.”*

Educador D: *“... o motivo era o interesse que eu tinha, pessoal, de fazer um curso de Pós-graduação stricto sensu. [...] Eu fui mais por curiosidade... comecei a ter uma idéia do que era EA e da relação que eu podia fazer com a minha área.”*

O Educador D chega com o desejo de auxiliar os profissionais de sua área de formação inicial. Para tanto, fala das possibilidades de contribuir para que os profissionais comecem a ter consciência das consequências da sua atividade profissional, de formar uma visão do Meio Ambiente como um interagir, equilibrado e constante, entre diversos elementos que o compõe, de deter a caminhada rumo à destruição do planeta; de educar para a vida; de contribuir na formação de profissionais capazes de transitar pelas diversas áreas; de inserir a educação ambiental nos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação e implementar currículos que pontuem a relevância das questões ambientais. Destacou que

*urge uma mudança radical na mente e nos corações das pessoas. [...] é necessário, acima das atitudes corretas, mas isoladas, trabalhar na construção de uma consciência coletiva cujo enfoque esteja centrado na concepção de meio ambiente como todo em que o homem se inclui, numa relação dinâmica, agindo e reagindo e não apenas como parte desintegrada e dominante. [...] É preciso descer do pedestal que nós, humanos, criamos para nós próprios e reconhecamos que, no mínimo, temos pés de barro. O mundo não gira em torno de nós. Somos apenas uma parte dessa grande engrenagem, e, como tal, precisamos estar ajustados, harmonizados com os demais*

*componentes, para que o todo possa cumprir seu destino (EDUCADOR D).*

A fala desse educador ambiental também revelou que vê na EA a possibilidade de aprimorar o trabalho realizado como docente, quando afirmou que foi motivado pela busca de subsídios para aprimorar as suas atividades, no sentido de preparar o educando para a vida, analisando o que realizava e reestruturando suas atividades.

É interessante observar que esse educador ambiental chega ao PPGEA com uma visão fragilizada a respeito do que seja o seu compromisso como educador ambiental, evidenciando mudanças no comportamento humano e sua ação sobre a natureza, mas ao mesmo tempo buscando romper com as situações vivenciadas no magistério sobre violência, desagregação, individualismo exacerbado, punição, revolta; porém, sem ter clareza das vinculações dessas situações com as questões socioambientais.

Esse educador é motivado pela necessidade de que o PPGEA e a EA lhe forneçam ferramentas para a construção de abordagens interdisciplinares no ensino, já que a interdisciplinaridade é uma dimensão bastante defendida na EA.

Isto é o que Carvalho (2001) afirma que acontece na formação dos especialistas. A defesa de que a EA não é um conteúdo a ser somado às disciplinas curriculares tradicionais, mas deve atravessar todas as áreas do conhecimento que compõem o núcleo comum do ensino formal.

Esse mesmo desejo de construir conceitos, ter uma visão interdisciplinar e aprimorar a relação docente-discente aparece no Educador B, que busca também elaborar a crítica sobre as práticas científica, social, estética, política e subjetiva do mundo atual; porém, está centrado nas suas ações dentro do espaço escolar, quando afirma que pretende uma transformação do contexto em que ele e o aluno estão inseridos. É uma necessidade de crítica, mas não uma postura crítico-transformadora. Pois há de se considerar como necessário também

fazer a crítica à própria educação, em seus espaços institucionalizados. Educadores e pesquisadores, ao olharem para a educação ambiental como algo homogêneo, sem tensionamentos e disputas internas, e como se esta tivesse uma inerente compreensão instrumental e comportamentalista do processo educativo, reduzida às relações ecológicas, ignoraram sua dinâmica e relevante contribuição para o repensar das questões sociais contemporâneas, da vida e da existência na natureza. Algo que, é no meu entendimento, inaceitável diante da especificidade do fazer educativo e da necessária abertura do educando frente a novos desafios, caracterizando um certo “fechamento corporativo” das pesquisas e das reflexões teóricas. (LOUREIRO, 2006, p. 43).

Esse educador é motivado pelo interesse de aprofundar conceitos e práticas que possam contribuir para a melhoria de sua atuação docente, os estudos sobre EA na formação de Professores, as ferramentas Metodológicas da Prática da EA e a política governamental para EA; além de dar continuidade à pesquisa de mestrado que procura problematizar a formação docente frente aos desafios e às possibilidades da sociedade atual e colaborar para que a EA possa, cada vez mais, ser vista como uma das formas de construção da inteligência coletiva e afirmação da vida.

Aqui aparece não só o aperfeiçoamento da prática docente, mas também, a possibilidade de que o trabalho de pesquisador possa auxiliar na formação de docentes.

Por outro lado, há nessas motivações/vontades/desejos dos educadores ambientais, a necessidade de ruptura com o individualismo e a sociedade capitalista vigente quando um deles afirma, como desejos que o motiva pela EA, a possibilidade do desenvolvimento de uma abordagem crítica a partir da construção de conceitos e articulação dos fatos históricos, mostrando que somos sujeitos da história e que podemos construir a nossa história e que a compreensão do passado e do presente nos torna aptos para projetar e construir o futuro que desejamos de forma coletiva cidadã.

Esse educador ambiental, Educador A, além da possibilidade de ser um professor/pesquisador, menciona a necessidade urgente de estimular a cidadania, por isso busca aprofundar os seus estudos, dar continuidade aos questionamentos iniciais construídos na trajetória acadêmica, e apresenta um compromisso com a transformação social. Isto é muito importante na formação do Educador Ambiental, que reconhece a necessidade de estar sempre em busca de novos conhecimentos ou aperfeiçoamento, para além dos seus próprios interesses. Como nos lembra Freire (2000), entre diversos saberes necessários à prática educativa, é preciso compreender que ensinar exige a consciência do inacabamento e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

*... o meu interesse em pesquisar aspectos relacionados à educação foi potencializado, mesmo porque, já aceitando a condição de futuro educador, senti-me no dever de buscar novos caminhos que pudessem romper com aquelas concepções e práticas tradicionais de ensino, cujo modelo eu já não mais acreditava ser o melhor, e, assim, procurar desenvolver ações que atendesses às necessidades de transformação da realidade (EDUCADORA).*

Outro educador (Educador F) se aproxima do seu colega acima quando afirma como principal motivação/desejo/necessidade conscientizar e incentivar a mudança das estruturas padronizadas de nossa sociedade.

Como outras motivações importantes, os educadores ambientais mencionam as experiências em projetos de pesquisa na graduação, as atividades de assessoria, o retorno aos estudos, a busca por novos horizontes, a possibilidade de construção de novos conhecimentos, a construção de valores e conceitos responsáveis por uma grande mudança de vida e abertura de novas perspectivas.

Esses educadores chegam à EA na busca por atualizar e expandir seus conhecimentos. Alguns desejam ampliar os seus horizontes e qualificar a sua prática como educadores ambientais, mas também como professores e pesquisadores.

Acreditam com isso na importância da fundamentação teórica, sendo esta uma importante aliada para que possam realizar as suas práticas.

Ao ingressarem no doutorado, esses educadores apresentam, também, outras motivações. Estas me levaram a crer em uma significativa mudança e em uma significativa ruptura com alguns motivos iniciais, quando destacam que começaram a se apaixonar pela EA, a ter um interesse maior pelo assunto, a ter a necessidade de dar continuidade a pesquisa de mestrado, evidenciando uma opção mais convicta pela EA. Um dos educadores menciona que, para ele, o ingresso no doutorado do PPGEA é um caminho para a continuidade de uma proposta coletiva de vida. E outros apontam também que:

Educador A: “... *aprendi a gostar dessa área e então esse foi um dos principais motivos.*”

Educador B: “... *eu escolhi mesmo porque queria fazer EA.*”

Educador C: “... *fazer o mestrado e o doutorado na área reafirmando essa opção profissional.*”

Educador E: “... *A questão do doutorado, depois que eu me embalei com o mestrado, parecia uma necessidade.*”

Cabe ressaltar que, além da motivação pela docência, como já vista, a questão da pesquisa está presente, até porque é também um dos objetivos do PPGEA, como demonstrado anteriormente.

Educador D: “... *dar continuidade à pesquisa, ao trabalho que eu já havia fazendo no mestrado.*”

Educador F: “... *a possibilidade de continuar na área em que já havia feito mestrado... foi me direcionando para o doutorado.*”

Mencionam ainda como aspectos e acontecimentos que motivaram as suas opções pela EA, as disciplinas no PPGEA, as informações da mídia, o encontro com a orientadora,

os eventos de EA, os trabalhos como docentes e na graduação (pesquisas, grupos de estudo, projetos), as leituras sobre a temática ambiental ou sobre a temática da educação.

Um dos educadores menciona como importante, nessa motivação, o contato com as obras de Paulo Freire e Vygotsky e os pressupostos de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” ou “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”; elas foram potencializando seu interesse em pesquisar assuntos relacionados a educação; encontrando afirmação em Vygotsky sobre a necessidade de considerar a subjetividade para compreender o significado do discurso do outro e conceber a possibilidade de se pensar em um sujeito criativo nas determinações sociais e culturais, que no entanto, não perde a sua singularidade, não é apenas produto sócio-histórico-cultural, mas tem individualidade que permite pensar, criar, agir, transformar o e no meio onde está inserido. Outro entrevistado comenta a importância da leitura de Carlos Brandão e Paulo Freire.

*... A gente leu Brandão, Paulo Freire... encontrei um texto do Brandão... que eu trago até hoje. [...] a leitura de Paulo Freire foi legal, mas só me caiu a ficha no mestrado... ai eu digo mas o que Paulo Freire diz é a essência do que eu acredito que tenha que ser EA [...]. [...] houve um verdadeiro encantamento e acredito que ali ensaiaram-se meus primeiros “diálogos” com minha prática”. E lá estava eu, formado numa ciência “dura”, exercitando a minha práxis (EDUCADOR E).*

Mas também surgem particularidades nas motivações desses educadores ambientais. Um deles menciona a possibilidade de voltar aos seus estudos, outro a continuidade de uma militância política construída na juventude, outro, ainda, uma tentativa de rompimento com sua área de formação inicial, quando um dos educadores afirmou que estava buscando romper com uma “área dura”, e outro que diz estar procurando romper com aquela visão cartesiana de pesquisador construída na graduação.

Essa última afirmação apareceu na fala de dois educadores. Um deles afirmou que foi motivado pela emergência da EA, embora no início tivesse uma idéia conservacionista.

Outro relatou que inicialmente foi motivado por uma visão conservacionista que reduzia a questão ambiental às dimensões do natural e do técnico, mas que depois foi ganhando uma dimensão mais crítica ao entender a EA.

Em relação a essa idéia de que a visão de EA não deve ser só conservacionista, que:

Não se trata aqui de negar a importância do conhecimento e das explicações biológicas de EA, mas alertar para o risco de reduzir

o ato educativo a um repasse de informações provenientes das ciências naturais, sem correlacionar esse conhecimento com a complexidade das questões sociais e ambientais que circundam e o constituem. (CARVALHO, 2004, p. 81).

Isso evidencia que as concepções iniciais dos educadores ambientais ao serem confrontadas com as concepções que começam a construir no decorrer do seu processo de constituição como educadores ambientais vai evidenciando as contradições, os conflitos e os dilemas de se ser educador ambiental.

*As contradições, os conflitos, as resistências e os limites que percebo na minha própria formação, algumas vezes com o esforço e embalado em intensos diálogos, são parte de um processo, geralmente lento, em que cada um vai se constituindo educador. (EDUCADOR E, memorial descritivo).*

Mesmo tendo presente as contradições, os conflitos e as possibilidades na constituição do educador ambiental, concordo com Carvalho (2001) que a busca pela titulação, neste caso, de mestre e doutor em Educação Ambiental, proporciona um status profissional. Essa questão foi enfatizada pelos entrevistados.

Na EA, além do *status* profissional, a busca por essa especialização, legitima a aquisição de um saber, de uma titulação formal específica, da aquisição de um corpo de conhecimentos específicos. De “um código que permite apropriar-se de um habitus próprio desse campo e, assim, passar a emitir uma opinião autorizada, desfrutando do status de especialista e do reconhecimento entre os pares.” (CARVALHO, 2001), além da possibilidade de se inserir em um campo bastante veiculado nos dias atuais.

Essa possibilidade de ser ouvido e obter credibilidade das pessoas por possuir um título está presente na fala de um dos educadores quando afirma o Educador D:

*... eu quero fazer o doutorado por isso, para ser ouvida e é claro que, para ser contestada. Mas para que eu possa ter um espaço, para que as pessoas ouçam. Pode até não acreditarem e dizerem que estou falando uma grande bobagem, mas eu acho que só quando te deixam falar é que tu podes ser ouvida e isso seria um ponto (EDUCADOR D).*

Interessante é que o Educador D afirma que ser doutor lhe possibilitar-lhe-á ter legitimidade para ser ouvido dentro da instituição, o que reforça que vivemos em um mundo onde a titulação é um fator importante para que possamos ter reconhecimento profissionalmente e termos satisfação pessoal.

Na fala de um dos educadores, ser um educador ambiental mestre e doutor possibilita construir uma vida com liberdade, responsabilidade, qualidade, para que possa “*ser feliz e aprender e ensinar para construir uma vida digna.*”

Posso dizer que a motivação pela docência foi o aspecto mais relevante, porém, há que se considerar que o PPGEA não tem apenas esse objetivo de formar docentes e pesquisadores, mas também a intencionalidade de que esses profissionais possam, por meio dessa formação, levar adiante as discussões e possibilidades da EA no rompimento com a problemática socioambiental. Além disso, embora haja o entendimento da necessária práxis educativa, quando mencionam a importância de aprimorar seus estudos e qualificar suas atividades, buscando o aperfeiçoamento profissional e pessoal através da fundamentação teórica em um curso de formação acadêmica, cabe lembrar que a práxis é, como nos diz Freire (2005), a ação-reflexão-ação da prática na tentativa de romper e superar as relações de opressão não só na educação formal, mas também na sociedade em que vivemos.

Quando optam por fazer o mestrado em Educação Ambiental, é evidente que buscam aperfeiçoar a sua formação inicial. Exemplo disso é que a proposta de seus projetos de pesquisa inicialmente está relacionada com a sua área de formação inicial: Letras, Filosofia, Oceanologia, História, Química e Direito.

Cabe esclarecer que a maioria dos educadores ambientais continuam atuando na área da formação inicial, porém, alguns percebem a ruptura ocorrida com a visão de mundo e de ciência construída na formação inicial e identificam na formação oferecida pelo PPGEA a possibilidade de ampliar seus conhecimentos em uma área interdisciplinar.

Quando falam da sua opção pelo doutorado, nota-se uma ruptura com as motivações iniciais, pois muitos modificam seus projetos apresentados no início do curso de mestrado, mas mantêm suas pesquisas de mestrado.

Logo, as suas motivações, seus desejos, suas influências (de pessoas envolvidas com a Educação Ambiental), bem como o próprio objetivo do PPGEA em formar educadores ambientais docentes-pesquisadores, contribuem nas suas opções pela Educação Ambiental, pois chegam a ela motivados pela trajetória acadêmica e profissional e pelos contatos com colegas e professores, contribuindo com o seu processo de constituição

Em relação às emoções dos educadores ambientais, elas são também um dos aspectos constitutivos da Base Afetivo-volitiva, portanto perpassam os pensamentos e a linguagem desses educadores. Estão presentes em todas as manifestações dos sujeitos quer seja quando denominadas e identificadas, quer seja quando acompanham a linguagem do sujeito.

Assim, em algumas passagens os educadores ambientais fazem referência a uma determinada emoção ou sentimento, em outras, trazem questões que desencadeiam algum tipo de emoção ou sentimento.

Entendo, através do viés Vygotskyano, que a emoção, como componente da subjetividade humana, é responsável pela formação de valores éticos e estéticos e está entrelaçada ao processo cognitivo, portanto ela move as ações dos sujeitos.

Como afirma o referido autor, as emoções são inicialmente sociais (produto das relações sociais), interpsicológicas e posteriormente intrapsicológicas, tal como discutido no referencial teórico. As emoções são sentidas e expressadas de acordo com os sentidos atribuídos pelo sujeito à elas. Portanto, são sociais.

No estudo das emoções, ainda para a Psicologia, pode ocorrer algumas classificações para dimensões que a constituem, como por exemplo, a afirmação de que o sentimento se difere da emoção por ser menos duradouro que esta.

Há também afirmações de que os afetos, não são apenas expressões de emoções e sentimentos, mas interações que promovem a ação ou a paralisia dos sujeitos.

No entanto, é preciso ficar claro que, para a Abordagem Sócio-histórica, não há uma classificação ou separação desses componentes, mas todos eles fazem parte da Base Afetivo-volitiva, a qual envolve primordialmente a questão das emoções (afetos, sentimentos) e das motivações (desejos, interesses e vontades).

Algumas passagens desses educadores ambientais me permitiram compreender quais são as principais emoções que os movem e os paralisam como educadores ambientais.

Atreladas a essas emoções estão os sentimentos, os afetos, os desejos, as necessidades, as vontades, os seus interesses.

Em muitos momentos os educadores ambientais não denominam diretamente as emoções, eles enfocaram situações desencadeadoras de emoções. Por exemplo, o Educador E, quando perguntado sobre quais as emoções que o movem e o paralisam como educador ambiental, afirmou que: *“Me falta ser militante...”*

Desse modo, a falta de militância é desencadeadora de uma emoção que o faz sentir-se paralisado, sem denominar que emoção é essa. Mas sente-se afetado, implicado.

Sentir falta de ser militante ou ser militante é algo que afeta o educador ambiental, e as posições assumidas por ele provocam intensos debates. Enquanto o Educador E sente a falta, o Educador F afirma categoricamente que para ser educador ambiental é preciso ser militante.

Assim, nas discussões com os colegas essa é uma questão polêmica, como pode ser observado no seguinte trecho da entrevista do Educador E, que, embora sentindo a falta de militância, defende outros saberes e fazeres como educador ambiental, ressaltando que em alguns posicionamentos favoráveis ao ser militante percebe posturas arrogantes, impositoras, autoritárias:

*Uma coisa que eu também refleti sobre isso e cheguei a comentar no nosso grupo e isso está escrito no material que eu coloquei pro [...] que é assim. Na disciplina do [...] no doutorado, eu me dei conta que tendo colegas como [...] vou lembrar dessas como marco assim, e pensando assim eu e [...], ali tem um conjunto de educadores ambientais, só que com identidades e fazeres completamente diferentes, eu pensei assim ouvindo a fala da [...] então, que ela gosta de destacar isso, eu pensei assim, e a fala [...], são educadores ambientais quase de militância, de meter a mão na massa, de ir na comunidade e interagir com comunidade [...]. Na [...] eu senti e fui provocado talvez por essa fala dela que tinha uma relativa discriminação isto é fazer EA, ir para a sala de aula, discutir, formação de professores e princípios, discutir a sociedade consumo, discutir a questão do diálogo, da formação da consciência crítica a partir do trabalho da argumentação, de respeitar o outro sujeito na tua sala de aula, escutando o que ele diz, respeitando seus saberes, respeitando o diferente [...], a questão do acolhimento, todas essas coisas para mim é ser educador ambiental e eu pensei assim, no início quando eu ouvi as falas, eu pensei [...] eu preciso ir para a rua então, eu tenho que ir lá para trabalhar, ah mas então o que eu estou fazendo. Me gerou assim uma crise relativa que rapidamente eu processei porque eu estou em um grupo em que eu pude discutir e trocar ideia. Se eu estivesse sozinho e fosse para casa sozinho e não tivesse e não conversasse com ninguém eu ia dizer, ah, vou ter que dar um jeito eu não estou fazendo nada. E por outro lado, eu comecei a olhar mais criticamente também esse discurso e aí eu percebi que mesmo na militância que eu acho fundamental, eu acho que é a cara da EA que está muito mais vinculada a isso e então as pessoas enxergam mais a EA assim feita dessa forma, dá visibilidade para o educador ambiental que faz isso, reconhecimento da comunidade e embora eu concorde com tudo isso, eu acho que também nesse perfil de educador ambiental que eu acho legal, ali tem arrogância, eu sou o dona da verdade, tem hierarquia, eu vou levar o conhecimento para essa comunidade carente que não sabe, mas eu acho que a EA é tão abrangente que ela acolhe tudo isso e todos esses movimentos que eu vejo dentro da EA são importantes. Eu acho que é importante o sujeito que vai lá e ba é fundamental, mas também é o trabalho que a gente faz. Então, nesse sentido, a minha atividade de educador ambiental, como eu trabalho com formação de educadores, é no curso, é no diálogo com os licenciandos, como os profissionais da educação que vão sair para a escola e então é assim que a gente faz. É trabalhar a escrita e a argumentação, é fazer uma leitura crítica, é trabalhar a questão da energia nuclear na sala de aula e argumentar tu és contra e porque e então escreve. E três argumentos para justificar ser contra ou ser a favor. Então por isso o que é ser um educador ambiental é tudo isso e então eu já respondo[...]. É tudo isso, mas a gente não dá conta de ser tudo isso, é o meu caso. A história da seis (pergunta seis da entrevista), ela está muito no estereótipo do educador ambiental, isso vem lá do*

*Lutzemberger. Bom Lutzemberger é um marco. E a militância é que deu visibilidade e é muito importante, mas é que o Lutzemberger morreu de câncer de pulmão. Ele fumou até o fim da vida. Então, EA é o sujeito que tem as suas contradições (EDUCADOR E).*

Esse educador chama a atenção para as contradições do educador ambiental e para as armadilhas que determinadas posturas que aparentemente deveriam mover a ação, mas que podem paralisar. E o mais significativo é que, embora sentindo a falta desse tipo de militância, ele se reconhece educador ambiental na sua ação, na sua práxis educativa.

O ser militante remete a trajetória da EA a um momento em que o movimento ambientalista e ecológico dominava o campo de atuação e intervenção.

Além da falta de militância esse educador apontou outras questões desencadeadoras de emoções, falou que a inércia, o egoísmo, a mesquinha, o poder econômico, o modelo insustentável de sociedade também provocam emoções paralisantes.

Por outro lado, como questões motivadoras, mencionou o desprendimento, a crença nas pessoas, a aposta na formação de professores, além do fato de receber elogios e do “*Saber que gostam da gente*”.

Na fala do Educador A aparece claramente definida a emoção da raiva, como paralisante, quando menciona que:

*... em uma disciplina tu estás participando com vários colegas e existe uma discussão. Às vezes eu ouço coisas que me dá vontade de ir embora, porque eu não gosto de brigar e nem de discutir, mas eu chego a ficar vermelho de raiva e isso revela as concepções que eu trago sobre EA, a ponto de achar que aquilo que estou ouvindo é um absurdo. Então eu fico paralisado. Isso me paralisa na hora (EDUCADOR A).*

Associada à raiva, esse mesmo educador revela um elemento desencadeador de uma emoção paralisante, quando afirma que fica indignado ao ver atitudes de governantes que vão ao encontro do capitalismo.

Além disso, afirmou que a falta de argumentos para discutir muitas vezes sobre a Educação Ambiental é um fator paralisante, por outro lado, certas situações o deixam feliz e satisfeito, principalmente acompanhar ações de EA que levam em conta a questão social e política.

*Agora tem coisas que tu vê que te deixam feliz. Não sei se chegasse a ver, mas tem um canal (Tv futura) que tem um programa que se chama Salto para o Futuro. E há uns dois meses, mais até, acho que foi em março, toda semana eles abordam uma temática. E em março, foi sobre EA e até o consultor da série foi o Loureiro. Inclusive tem no site. Todas as pessoas que foram ao programa disponibilizaram o texto no site do Salto para o Futuro*

*e durante os programas, todo o dia no Canal Futura das 7 às 8 da noite. Eles iniciavam o programa apresentando um projeto mais ou menos daqueles que vocês foram ver (o que fazem as escolas que dizem que fazem EA?), mostrou um projeto de retirar as crianças em situação de risco lá na baixada fluminense e levarem para uma escola para aprender, tendo ações com enfoque no meio ambiente na preservação, mas também na questão social, política. Então tu vê uma coisa daquilo... o professor a cada hora que ia falando sobre, porque era rápido, o cara chorava de satisfação de ver que aquilo estava dando certo, que o muleque que estava ali, (muleque no bom sentido), a grande possibilidade dele é de que no futuro ele seja um disseminador de ações ambientais e não um traficante. São ações que te emocionam no bom sentido, no melhor dos sentidos. (EDUCADOR A).*

O Educador B diz que o amor e o ódio ao mesmo tempo que paralisa, também o move:

*Eu sou movida pelo amor. [...] como boa espinosana, só existem dois sentimentos, dois básicos, os outros são derivados, que é o amor e o ódio[...]. Nos afetos você cresce e você percebe aquele outro como aquela diminuição, seria o ódio, mas não o ódio de novela. Então o que me move é ao mesmo tempo, aquilo que me tira a potência. [...] Aquilo que me diminui também pode ser um motivador para eu dar a volta por cima (EDUCADOR B).*

Acredito que foi importante essa definição dada pelo educador ambiental B a respeito dos afetos. Isto é o que defendo nesta pesquisa: a possibilidade de que as emoções possam nos mover na práxis da EA, no meu caso adjetivada de transformadora. Mas é preciso entender quais as emoções e os afetos que nos paralisam, pois a todo momento, no contato com o outro, nos afetamos. O outro aumenta ou diminui a nossa potência de ação, com suas palavras, com seu silêncio, com suas posturas, com suas ações.

Porém, não basta apenas entender essas afetações, é preciso lutar para superá-las. Compreender o que nos move ou nos paralisa, possibilita-nos agir para transformar.

Paulo Freire, no livro *Medo e Ousadia* (1986), fala na questão do medo na prática educativa. É preciso reconhecer o medo e reconhecendo este medo é preciso lutar para que ele não nos paralise e compreender, de modo dialético, a relação entre a educação sistemática e a mudança social, a transformação política da sociedade.

Freire nos alerta que o mundo não é, mas que o mundo está sendo. Portanto, nós educadores ambientais, em um processo de educação libertadora e criativa, podemos refletir e transformar a realidade em que vivemos e enfrentar o medo com ousadia.

Para isso, é importante a retomada da consciência crítica de quem somos, onde estamos, o que fazemos e o que sentimos. A partir disso as ações expressam sentidos e

significados construídos na práxis do educador ambiental, que é um ser concreto e inacabado, mas não uma abstração nem um ideário.

Parafraseando Paulo Freire, ousou afirmar que nós, educadores ambientais insatisfeitos com o sistema capitalista vigente, precisamos sonhar com um mundo mais justo, ter a esperança de mudança, o desejo e a crença de que a transformação social é possível, pois a EA como processo educativo não transforma o mundo. Mas pode transformar pessoas, e serão essas pessoas que transformarão o mundo.

O Educador E, destacou que o amor também o move. O amor pela educação, pelo outro: “... *amor ao outro que me faz buscar e permanecer.*”

No entanto, a tristeza o paralisa. Fáz-lo sentir indignação, que por sua vez, concordando com o Educador B, o faz se mover. Assim, o Educador B revelou que sente medo diante da banalização da informação, da massificação, da verdade, das convicções e da rotina, sendo que esse medo paralisa e move suas ações.

Por outro lado, o entusiasmo move o Educador C : “*É possível, sim, descobriremos e abriremos muitas portas, independente de quantas se fecharem.*”

Esse Educador afirmou que a ânsia de contribuir o move. Como emoção motivadora menciona a paixão, mas afirma que essa paixão não é só ambientalista, mas existencialista também.

*Não é aquela paixão só ambientalista, o que vai para a rua, com cartaz, aquela coisa, assim, pela formação mais oceanográfica e mais técnica uma contribuição como profissional que foi o caminho. Mas de emoção e sentimento eu não sei assim, talvez alguma coisa existencialista, tipo, mas também não consigo ser coerente o tempo todo. [...] Mas então, em termos de emoção, é mais uma questão existencialista, um sentimento de solidariedade, ou de identificação com essa questão social, dos trabalhadores, de querer então trabalhar com eles (EDUCADOR C).*

Esse Educador sente um desejo de superar a incoerência, de buscar viver a solidariedade, mas se sente impotente frente ao contexto. Sente que fica à margem do contexto opressor econômico, político e ambiental.

Para ele, o catastrofismo paralisa assim como o sentimento de impotência. Sente-se em conflito quando percebe que a questão é também individual de ver até onde o compete fazer.

O Educador F afirma que a possibilidade de construir um paradigma novo o move. E o move também a possibilidade de utopia e de concretizá-la. “*A Luta contra a desigualdade social é um elemento fundamental ...*”

Por outro lado, a questão da miséria o paralisa e envolve um sentimento de indignação.

*... uma coisa que me tira do sério, me emociona, me deixa indignado, tudo ao mesmo tempo, é tu saber que tem gente que morre de fome ainda. [...] isso é uma coisa incompreensível (EDUCADOR F).*

Para alguns educadores há o processo de transformação de suas emoções e sentimentos por meio das leituras e de estudos. Com isso, um dos educadores afirma que foi possível deixar de lado a timidez e começar a expor opiniões, a falar com os colegas e professores e a posicionar-se com mais segurança, a buscar ações no sentido de provar que podemos efetivamente intervir nos processos, no intuito de alcançar melhores condições de vida, para nós e para os outros.

Enfim, pude perceber que as emoções que paralisam esses educadores ambientais são: o medo e o ódio, diante da banalização da informação, da massificação, da rotina, das convicções e das verdades; a tristeza e a indignação frente a fome e a miséria; a raiva, frente à falta de argumentos para discutir a EA, frente ao desmatamento, aos preconceitos de colegas em relação a EA; a angústia frente ao contexto opressor, frente ao catastrofismo, frente à falta de militância na EA, frente ao egoísmo, à mesquinharia, à mediocridade, o poder econômico, o modelo insustentável de sociedade.

Por outro lado são movidos pelo amor; felicidade diante da satisfação profissional e pessoal, da possibilidade de construir um paradigma novo, de concretizar uma nova utopia, de lutar pela desigualdade social, de lutar pela cidadania, pela crença nas pessoas, no desprendimento, na aposta em uma nova sociedade.

As emoções são sentidas ao mesmo tempo como paralisantes e motivadoras, especialmente aparecem o ódio, o medo e a indignação como emoções que movem e paralisam esses educadores ambientais.

### **5.3 Tornar-se educador ambiental: processos e implicações do seu fazer**

A Constituição dos educadores ambientais manifesta-se também no tornar-se educador ambiental. Outra categoria que emergiu na pesquisa, está relacionada às seguintes questões: o processo, os principais aspectos e acontecimentos dessa constituição, as atividades que realizam como educadores ambientais, o porquê e para que querem ser doutores em EA e as influências e contribuições da EA na vida desses educadores.

Compreender a Base Afetivo-volitiva desses educadores está atrelada, dentre outras questões, à compreensão de como eles se constituem.

Ao falar sobre o seu processo de constituição como educadores ambientais, o Educador A destacou que a criticidade sobre o que acontece em sua volta é um aspecto significativo neste processo.

Defendeu que seu processo de constituição foi, pode-se dizer, de transformação, através das leituras, de estudos, da participação nas aulas, o que permitiu mudanças comportamentais, posicionamentos teóricos mais consistentes e ações no intuito de alcançar melhores condições de vida, para ele e para os outros.

As experiências na graduação, segundo ele, foram os aprendizados mais enriquecedores que teve, e foi através dessas experiências que começou a perceber que: *“Não somos obrigados a aceitar tudo o que nos é imposto”*.

Além das leituras, dos estudos, da participação nas aulas como aspectos e acontecimentos importantes nessa constituição, relatou que as disciplinas no Programa, quando fez o mestrado em EA, foram instrumentos que auxiliaram nessa constituição, porque começou a refletir mais com elas. A EA também contribuiu em seu processo de constituição à medida que possibilitou ter aporte teórico para continuar as discussões ambientais.

Como acontecimento importante nesse processo de constituição, o contato com a professora Judith Cortesão e o trabalho docente no qual fazia a discussão de textos sobre EA, inserindo e provocando reflexões sobre a EA.

Relatou que a observação de acontecimentos vistos na mídia sobre questões ambientais também fazem parte do processo de constituição, bem como a reflexão sobre a prática dos professores e a participação em grupos de estudo com professores.

Ao falar sobre suas atividades de educador ambiental, além da prática docente, mencionou a sua participação em uma rede de docentes na Espanha sobre Tecnologia Educativa, os trabalhos com revisões de texto, as discussões sobre a temática ambiental pela Internet e a disseminação de informações. Além disso, destacou suas atividades no doutorado com a participação nas aulas e a publicação de artigos.

Já o Educador B relatou que seu processo de constituição foi lento, mas sempre no dever, no movimento, foi se constituindo principalmente no diálogo com teóricos filósofos no que eles permitiam pensar o processo de educação. Destacou como acontecimentos importantes o contato com a obra de quatro autores conhecidos no

mestrado (Cappra, Prigogine, Maturana e Varella). Ressaltou que foi um processo sempre no diálogo entre teoria e prática.

Além disso, como acontecimentos importantes enfatizou o encontro com a orientadora de mestrado e a participação em eventos de EA, ou seja, as vivências da diversidade de modos de fazer a EA nos congressos, mas afirmou que hoje em dia não participa mais desses eventos, porque ia com uma expectativa e voltava frustrada, mas ao mesmo tempo em que voltava frustrada afirmou que foi importante para aprender a lidar com a diversidade diante da qual sente dificuldades.

*No início eu ia em todos (eventos). Agora eu não vou em nenhum. Primeiro porque estou sem tempo e segundo porque eu ia com uma expectativa e, acabava me frustrando. Mas, ao mesmo tempo que me frustrava, esse convívio com as diferenças, como por exemplo, a pessoa olhar para o meu cartaz e perguntar: isso aí é EA? e eu olhando para o dela e falando a mesma coisa. Mas essa diversidade, eu achei que foi importante essa vivência que eu tenho um pouco de dificuldade... eu teoricamente afirmo a diversidade, mas na prática, no dia a dia, é difícil. Mas é um desafio. Eu gosto de coisas que me desafiam, então essa vivência da diversidade nos congressos, no mestrado em não tive tanto isso, mas agora no doutorado é muito difícil. (EDUCADOR B).*

Em relação às atividades de educadora ambiental, trabalha como professor dialogando com conteúdos específicos da área que atua e posicionando o aluno dentro desse ambiente. Trabalha também com formação de professoras e com grupos de pesquisa (como pesquisadora), além de fazer a discussão com questões teórico-práticas e produzir textos. Também coopera como palestrante, desenvolve oficinas e atua em cursos de Especialização.

O Educador C disse, em relação ao seu processo de constituição, que por muito tempo não se dizia educador ambiental. Só se atreveu a dizer a partir da prática.

O seu processo de constituição foi acontecendo e se cristalizou no momento em que disse: “*Não! Mas eu sou uma educadora ambiental.*” Logo, a prática fez com que se reconhecesse educador ambiental.

Dentre os aspectos e acontecimentos que contribuíram nessa constituição, destaca o trabalho como educador ambiental na educação não formal, trabalho com um grupo de trabalhadores do setor público do Rio Grande, e na docência, como professor extemporâneo de cursos de EA - especializações (uma a distância) e na graduação.

Já o Educador D, em relação ao seu processo de constituição, relatou que é um educador ambiental que trabalha como docente dentro do seu curso de graduação e o seu processo todo se faz através das leituras e das discussões que leva para seu trabalho.

*... o meu processo todo, se faz nas leituras e nas discussões que eu levo para o meu grupo de trabalho. [...] sempre nas minhas manifestações, nas reuniões de colegiado, de comissão de curso, quando se discute currículo, eu tento passar essa ideia da EA, que tem tudo a ver com a questão da interdisciplinariedade, a questão da prática, da relação entre teoria e prática dentro do ensino superior, a questão da cidadania, como trabalhar o nosso aluno para ser um profissional cidadão, que é o que as diretrizes curriculares colocam, então eu digo: gente tem tudo a ver com a EA. O campo da EA embora com todo esse tempo de existência ele ainda não está bem reconhecido e nem bem delimitado. Eu acho que a minha constituição como educadora ambiental, é isso, é através das leituras, das discussões no meu meio de trabalho. (EDUCADOR D).*

Como atividades de educador ambiental, procura conversar, esclarecer a questão da cidadania. Participa de grupo de pesquisa. É professor, mas está afastado e procura sempre fazer relações com a EA. Suas atividades não são só objetivas, mas estão diluídas no que faz.

O Educador F, ao relatar sobre o seu processo de constituição, enfatizou que ele se deu através de muita leitura, mas muita ação prática também.

Como principais aspectos e acontecimentos, menciona o trabalho orgânico nas comunidades, a entrada no grupo de jovens da Igreja Católica e a ligação com os movimentos da Igreja Católica (movimentos sociais, desde a década de 80); a filiação em um partido político; o envolvimento com a campanha para Presidência em 1989; a aproximação com a O.N.G (Centro de Estudos Ambientais) e, além disso, a proximidade de vida; a visão de EA desde antes da graduação e a formação na graduação; o envolvimento com o projeto de EA sobre a questão dos lixões.

*... eu tinha uma ação estadual, eu era um dos coordenadores estaduais da Pastoral da Juventude, então eu viajava bastante, ajudava a organizar grupo de jovens nas comunidades, nas vilas, nas periferias do estado e foi assim, conheci parte do estado nesse trabalho de igreja né. Vamos lá... que mais... a minha aproximação com o Centro de Estudos Ambientais, a O.N.G CEA foi muito importante para lapidar a minha constituição como educador ambiental, a minha trajetória no curso de história foi fundamental também, acho que esses são os elementos mais importantes da minha trajetória e daí tem vários fatos que se desdobram, tive vários, mas assim ter entrado no grupo de jovens, ter tido uma militância partidária de uns nove anos, a minha militância no movimento popular, isso é fundamental, quer dizer são diversos fatos que me envolvem nos movimentos sociais, ... participei como protagonista de vários eventos, acho que é um pouco isso sabe. Na FURG, pó não tem como dissociar a minha vida da FURG. Eu sou legitimamente um filho da FURG, para não falar um palavrão (risos), porque toda a minha trajetória acadêmica foi aqui. É isso aí né (EDUCADOR F).*

Além disso, o interesse pelo tema, afirmou já trabalhar com temática ambiental está presente como aspecto e acontecimento importante que o influenciou para a EA

Como atividades de educador ambiental enfatiza o trabalho docente tanto na graduação quanto na pós-graduação *lato sensu*. As atividades que começam lá em 1987 no Grupo de Jovens; o desenvolvimento de alguns projetos de EA não formal em várias regiões da cidade, a realização de oficinas e palestras, as assessorias de EA (Diagnóstico socioambiental).

O Educador E revela que não é um educador ambiental, mas está sempre se constituindo. A sua história de educador ambiental e sua constituição passa pelo diálogo, pela participação em projetos.

O seu processo de constituição começa na graduação, em um curso de Ciências, e no trabalho com professores na formação continuada, com o discurso de contextualização sobre questões ambientais, porém foi fazer uma leitura crítica da realidade a partir de uma fala de Loureiro.

*... às vezes a Educação Ambiental já está lá de um jeito muito, com uma percepção reduzida da realidade, menos complexa, e aí eu dou exemplo, assim, bom, eu já me considerava um educador ambiental. Sou um educador ambiental. Fiz um mestrado em Educação Ambiental. Sou mestre em EA e eu fui fazer uma leitura mais crítica da realidade a partir de uma fala do Loureiro. Então, para mim, o Loureiro é um danado né. O cara vem e tu diz meu Deus, então era assim ai tu diz assim, como educador ambiental eu dizia nos meus trabalhos na escola e com os professores e com os alunos: água - precisamos ter consciência de que a água vai acabar, é importante cada um fazer a sua parte e é importante a economia e tem que economizar a água, aquela listinha de coisas para fazer. Isso é fazer EA na escola sim, só que se tu não problematizar que existem forças políticas e econômicas, que um sistema todo está ai, que vai instalar uma fábrica de refrigerante em uma região e vai usar não sei quantos milhões de litros de água do subsolo, que essa água vai secar o manancial daquele agricultor que está ali a 5 km de distância, bom, então também está sendo um fazer Educação Ambiental que tem um limite. Então parece que tu sempre pode aprender, por isso que sempre é processo (EDUCADOR E).*

Defende que a constituição do educador ambiental não dá para ser feita sozinha. Tem de ter comunhão. Tem de ter coletivo.

Foram importantes como acontecimentos nesse processo, as leituras de autores como Brandão e Paulo Freire; o trabalho realizado no mestrado; o trabalho com professores e o diálogo com autores.

Além disso, mencionou como aspectos importantes o envolvimento com a licenciatura como professor; a participação na reformulação do curso de Ciências; as atividades de atuação em disciplinas e projetos em que construiu aprendizagens significativas sobre as questões ambientais. Exemplo disso foi uma proposta para o ensino fundamental anos finais centrado no tema da Reciclagem do Lixo, além do envolvimento com questões ambientais, por meio de minicursos.

Os trabalhos em cursos de especialização, a afinidade com o tema e a convicção de que é preciso constantemente estudar, a participação em Grupos de Pesquisa, as vivências relacionadas à formação inicial e continuada de professores ao longo dos últimos 20 anos, especialmente na licenciatura, também foram considerados aspectos importantes nesse processo.

Como educador ambiental, afirmou desenvolver as seguintes atividades: o trabalho com formação de educadores a partir do diálogo; da escrita, da argumentação, da leitura crítica, das questões ambientais.

*... a minha atividade de educador ambiental, como eu trabalho com formação de educadores, é no curso, é no diálogo com os licenciandos, como os profissionais da educação que vão sair para a escola e, então é assim que a gente faz. É trabalhar a escrita e a argumentação, é fazer uma leitura crítica, é trabalhar a questão da energia nuclear na sala de aula e argumentar tu és contra, e por que, e então escreve. E três argumentos para justificar ser contra ou ser a favor. Então, por isso o que é ser um educador ambiental é tudo, mas a gente não dá conta de ser tudo isso, é o meu caso (EDUCADOR F).*

Diante dessa contextualização a respeito de como esses educadores entendem o seu processo de constituição, percebi que este processo é bastante singular. Ao mesmo tempo algumas questões permeiam o processo de todos os educadores. Por exemplo, a atividade como professor, foi mencionada por todos os educadores como uma atividade de educador ambiental.

Como principais acontecimentos e aspectos, a questão das leituras e o diálogo com pessoas ligadas à EA e autores vinculados à Educação, a participação em projetos de pesquisa na graduação, a participação em Eventos de EA (ênfatisada apenas por um educador), o que reforça ainda a necessidade de maior participação desses educadores em espaços em que se discuta a EA.

Percebo que nesses processos esses educadores estão vivendo e ressignificando o que foi e o que está sendo, bem como o vir a ser, um processo de transformação, de forma

lenta ou acelerada; estão em um movimento de tornar-se e de estar sendo educador ambiental marcado pelas experiências vividas e pelas relações intersubjetivas.

São processos concomitantes de formação tanto pessoal quanto teórica e prática. Em alguns casos começam a perceber a EA de uma outra maneira e eles também não são mais os mesmos. A complexidade desses processos não me permite afirmar os alcances e os limites dessas transformações, nem se eles necessariamente acrescentam ou incorporam novas concepções às suas práticas, mas a busca do aprofundamento teórico é ressaltada por todos.

A questão de aperfeiçoamento profissional também é um aspecto importante, ao mesmo tempo em que é esta busca que motiva os educadores ambientais pelo PPGEA.

A qualificação como profissional, o aperfeiçoamento da prática, o sonho, a melhoria salarial, a autoridade conferida pelo título está presente na constituição destes educadores ambientais, como veremos abaixo.

O educador A quer ser um doutor em EA, porque acredita que temos que fazer o que gostamos e porque é uma satisfação pessoal. Afirmou que é uma condição que vai dar um título de doutor e isso abre portas para participar de outros concursos na área acadêmica ou extra-acadêmica (consultorias) e porque quer que os resultados da sua tese possam auxiliar na área de formação docente. Destaca que a contribuição da EA não terminou ainda, mas está se renovando e sua principal contribuição é o aporte teórico para permitir discussões nessa área, além da escrita de artigos (divulgação).

O Educador B quer ser doutor em EA para aprofundar a pesquisa e o conhecimento e também porque profissionalmente é uma vantagem. Ressaltou que é funcionário público e tem de fazer essas coisas, porque dentro da profissão precisa. Além disso, para esse educador ambiental, ser doutor é um sonho, sempre. Afirma que assim terá mais possibilidades de fazer acontecer na academia e ter novidades teóricas para a sala de aula, introduzindo novas formas de dar aula e realizar um cotidiano profissional menos estressante.

O Educador C quer ser um doutor em EA para continuar, aprofundar e retomar o que o mestrado já tinha. Também quer ser um pesquisador com doutorado. Defende que não é a projeção para entrar na academia, mas para trabalhar na EA não formal, para continuar e aprofundar os estudos e reafirmar a opção.

Quer ser doutor em EA, o Educador D, por que confere uma autoridade. Para que as pessoas o ouçam, para ser contestado; para aprofundar as suas pesquisas e para manifestar suas ideias.

O Educador F quer ser doutor em EA porque ser doutor é uma motivação muito específica de quem está na academia. Porque também qualifica a pessoa cada vez mais, porque chegar ao doutorado é um ponto importantíssimo da carreira. Além disso, para ele ser doutor é importante para qualificar a formação e a intervenção, porque abre espaços para publicação, para participação em eventos, e isso também é uma motivação, além do que melhora o salário. Enfatiza que há uma intencionalidade de mudança de mundo também, mas não descarta o desejo de melhorar a vida profissional, de qualificação acadêmica, de potencialização das ações como militante e educador, pois quer ser doutor em EA, não só para ter um diploma para melhorar o salário.

Almeja ser doutor em EA, o educador E, sem arrogância de doutor, mas porque é importante para fazer coisas, porque profissionalmente é importante também. Além disso, o doutorado é importante para desenvolver projetos na Universidade, trabalhar com bolsistas. Porque trás melhoras acadêmicas e financeiras também.

Posso afirmar que a constituição desses educadores ambientais inseridos em um programa de pós-graduação, nível mestrado e doutorado, se dá também pela pesquisa de suas dissertações e teses, pois todos citam como importantes a sua pesquisa de mestrado e a importante contribuição de sua tese de doutorado para a Educação Ambiental. A pesquisa acadêmica que articula os campos teóricos e empíricos, que possibilita o aprofundamento teórico permite que o processo de constituição de educadores ambientais se dê também pela teoria, pois todos falam da importância que tiveram as leituras de autores conhecidos da Educação Ambiental nesse processo de constituição.

Com exceção de um deles que milita desde a década de 80, a Educação Ambiental é uma descoberta, pois foi no Mestrado que começam a discutí-la e vivenciá-la. E a Educação Ambiental vai ser inserida na prática pedagógica, até porque quatro desses educadores pertencem à linha de Educação Ambiental Ensino e formação de educadores, e apenas dois de Educação Ambiental não formal.

Entendem a necessária inserção da EA em suas práticas e como veremos a seguir concebem a EA como uma dimensão que deve estar atrelada a todas as esferas e dimensões da vida social, mas ainda têm a concepção de que a EA é a busca pela preservação do meio ambiente, quando mencionam que esta influencia sua vidas nos cuidados com a separação do lixo e na preservação dos recursos hídricos.

Os educadores ambientais reconhecem que a EA tem afetado totalmente as suas vidas. Para alguns, porque a cada dia descobrem coisas novas e outras discussões que direcionam as suas ações, para outros, contribuiu pois começou a ler outras coisas, a ter

mais conhecimento, ter cuidados com a questão dos remédios, a separar o lixo, a compreender melhor as coisas.

Para um a E. A tem afetado toda a sua vida já que toda sua trajetória profissional está ligada à EA e não faz outra coisa atualmente que não esteja ligada a alguma ação que considera sendo de EA. Para outro, a EA faz parte da vida privada, na separação do lixo, dos resíduos, na redução do consumo, na diminuição do volume de água.

A EA influenciou a vida de um educador no modo que começou a pensar bem mais a relação da sua área de formação inicial com a cidadania. Além disso, despertou realmente a importância do público; deixou mais voltado para o outro no sentido social e não no privado e individual. Possibilitou uma maior reflexão sobre atitudes que tinha, como por exemplo, não deixar a torneira aberta; tentar conversar e passar a idéia de EA, de preocupação e de trabalho e por fim, tornou-se mais reflexivo sobre as questões sociais, sobre as consequências que a atuação pode ter em relação ao outro, em relação à vida.

Outro educador destacou que a EA influenciou totalmente sua vida pessoal e profissional. A EA tem tudo a ver com a sua vida. Só assim pôde fazer concursos para a Universidade. Além disso, conseguiu bons empregos por causa do mestrado; publicou na área, auxiliou na organização de eventos com a temática ambiental. *“É algo diretamente na minha vida: [...] me indigno ao ver alguém jogar lixo pela janela. [...] minhas filhas estão construindo a concepção de EA ao cuidarem da separação do lixo.”*

Para um dos entrevistados a EA está presente no seu discurso. Fá-lo refletir sobre a prática e olhar para si. Fá-lo ficar um “sujeito mais chato”. “... começa a dar valor para a separação do lixo, o cuidado com a água, com as lâmpadas fluorescentes”.

Desse modo, a EA atravessa a vida desses educadores ambientais. É importante observar que trouxeram aspectos da vida privada, o que me leva a questionar: qual a concepção de EA presente nesses sujeitos. Isso abordarei a seguir.

#### **5.4 Noções de Educação Ambiental**

“Noções de Educação Ambiental” foi outra importante categoria que emergiu na presente pesquisa. Compreender a Base Afetivo-volitiva desses educadores também está relacionada à compreensão de como eles concebem a Educação Ambiental e o ser educador ambiental. Por sua vez, ser educador ambiental está relacionado com aquilo que os educadores ambientais afirmam que é necessário para ser educador ambiental e também

aquilo que entendem por Educação Ambiental, pois o modo como compreendem a EA, os fazem afirmar tais noções.

Aquilo que enfatizam como necessário para ser educador ambiental revela a necessidade que têm de desempenhar atividades que possam estar comprometidas com a proposta de EA que defendem.

Neste processo de descobrimento das noções de EA foram apresentadas diferentes concepções para definir o que é ser educador ambiental. Porém, todas elas relacionadas àquilo que esses educadores ambientais afirmam fazer em suas práticas.

Acreditando ser a EA uma possibilidade de construção da consciência crítica e um ato político, o Educador A afirma que ser educador ambiental é ser crítico, é ser ético, é ser consciente das possibilidades e dos limites. É ser transformador, reconhecendo a necessidade de manter alguma conquista, ou seja, é defender ações que precisam ser tomadas para transformar alguma coisa que não está bem e lutar para manter ações que estão dando certo. Além disso, é preciso trabalhar nas especificidades da EA.

*... tem que ter um olhar crítico para a realidade. Tem que ter. E crítico no sentido de defender ações que precisam ser tomadas para transformar alguma coisa que não está bem e ser crítico e reconhecer o que está certo e lutar para manter o que está certo, porque não adianta ser “se hay gobierno soy contra”, tem que reconhecer o que está bom e se der para melhorar melhor ainda, mas no mínimo manter. Então o olhar crítico é fundamental. Segundo: tem que ter ética. Não adianta ter essa coisa de vou fazer e acontecer e utilizar meios para que isso aconteça que não são legais. Crítica, ética para mim é 80% do que é ser um educadora ambiental. Terceiro: ter consciência das próprias possibilidades e entender onde é que tu está inserido. Porque às vezes começam a delirar, mas tem que ter o pé no chão e eu acho assim, como escrevi nesse artigo [..], e que eu já comentei em uma resposta anterior, vê quais são as especificidades da educação ambiental. Como eu disse que já vi dissertações que eu achava que não eram de EA, na minha ótica pelo menos não tem a ver com EA, não vou citar aqui para não ficar chato, mas na minha percepção passou longe... (EDUCADOR A).*

Do mesmo modo, o Educador B defende que ser educador ambiental é ser comprometido com a realidade. É promover, buscar e contribuir para que as pessoas tenham uma vida sustentável dentro dessa realidade.

*Eu acho que para tu ser uma pessoa que seja educadora ambiental, tem que ser um educador que esteja comprometido com a realidade aonde ele e o aluno estão inseridos. Não importa se essa realidade é com o aluno que mora lá na Amazônia e ter um conceito de realidade bom problematizado. Não pode ser um conceito estreito. Aquela idéia do Prigogine que o bater das asas de uma borboleta aqui provocam... entender que essa realidade que a gente está inserido é tudo. E, ter essa ligação. Não importa*

*qual é a sua disciplina, sua atividade educativa em que você vai trabalhar, formal ou não formal, ela tem que contribuir para que as pessoas tenham uma vida sustentável dentro dessa realidade. Acho que isso é que ser educador ambiental. (EDUCADOR B).*

Num primeiro momento, pode-se pensar que ambas as visões estão falando da mesma EA e do mesmo entendimento de educador ambiental.

No entanto, essas concepções são diferentes. Este último educador, ao mesmo tempo em que entende que seu compromisso é contribuir para que as pessoas tenham uma vida sustentável, afirma que para isso é preciso ter disponibilidade pessoal de abrir ao novo, ao diferente e ao diverso.

Ressalta que para ser educador ambiental é preciso estar aberto ao diálogo, a diferença, a ampliar sua visão de mundo e a amar o que se está fazendo.

Todas essas noções estão presentes quando se fala em EA, porém, este educador afirma que é necessário ao educador ambiental estar comprometido com “*a realidade onde ele e o aluno estão inseridos.*”

Esse educador evidencia que almeja uma ruptura com o contexto, mas é uma ruptura centrada em uma transformação microssocial, diferentemente do primeiro que revela um comprometimento em romper também com o contexto macro e assim, acredita que o educador ambiental, além da ética e da consciência crítica e transformadora, deve ver as especificidades da EA e não podemos ficar à margem da Política, tendo forças para que as que as decisões favoreçam ações de Educação Ambiental.

A complexidade em ser educador ambiental também se afirma quando o Educador C destaca que não sabe dizer o que é ser educador ambiental, mas como está sendo ser educador ambiental. Aqui, este educador evidencia que está em processo de descoberta, de reflexão e afirma que está sendo muito angustiante ser educador ambiental, pois têm que superar a incoerência, evitando ser prescritivo.

*... o educador ambiental ele está todos os dias se confrontando com a sua própria incoerência de vida, no dia a dia, a gente procura ser ecologicamente correto, mas é difícil (risos) cheio de plásticos aí em volta e a gente está sendo desafiado todo dia, então, eu não sei o que é ser, mas como é ser é complicado. A gente não pode ser prescritivo porque os alunos irão pegar as nossas incoerências e, não posso. Então, o que eu vejo assim na prática... eu não posso falar assim com eles” não pode fazer isso, não pode fazer aquilo”, que é a E. A prescritiva. E aí eu saio de lá e entro no meu carro e eles dizem, olha a gente não pode ser individual, então eu acho que ser um educador ambiental é um desafio diário. Nós como seres que temos que buscar diminuir o nosso nível de incoerência nessa relação com o ambiente no dia a dia e nós como educadores também como é que a gente vai*

*trabalhar toda essa incoerência [...] com todas as dificuldades sociais, trabalhistas, então, complica bem e é eu acho linha de frente. Eu não sei te dizer o que é ser, mas como está sendo. Tu pensas essas questões e aí tu assiste uma televisão, tu assiste uma notícia e tu tá vendo tudo ali, a questão energética, a mídia a educação ambiental está onipresente assim. Todo, tu pegas um Jornal Nacional, qualquer notícia e em qualquer programa e está ali, e às vezes claro, não é tão evidente para todos. [...] então é muito angustiante [...] tem que estar sempre procurando dados, até para confrontar ou para convencer de alguma coisa, mas é isso. É esse desafio de superar a incoerência. (EDUCADOR C).*

Essa afirmação está relacionada com o que esse educador ambiental acredita que deva ser necessário ao educador ambiental: trabalhar no sentido de conscientizar, de alertar, de despertar; de trabalhar com a confrontação ou convencimento no dia a dia. Sente-se angustiado porque sabe que essas são as suas possibilidades como educador ambiental, mas ao não conseguir concretizá-las na prática, afirma por diversas vezes que ser educador ambiental é acima de tudo “superar a incoerência”.

Este ideário de educador ambiental está centrado na busca por uma resposta pessoal ao impasse entre o que acredita ser educador ambiental e o que tem feito para concretizar essa ação, do que busca para que, em suas atividades, possa propor ações de educação ambiental.

O Educador E afirma que ser educador ambiental é ir para a sala de aula, discutir a formação de professores e princípios, discutir a sociedade de consumo, discutir a questão do diálogo, da formação da consciência crítica a partir da argumentação; “respeitar o outro na tua sala de aula escutando o que ele diz, respeitando seus saberes, respeitando o diferente, a questão do acolhimento”. Mas ser educador ambiental é também “Levar em conta os interesses econômicos, a noção de necessidade e felicidade; Problematizar nas minhas relações essas coisas, não é só em casa para que eu separe o lixo”.

Para ele, para ser educador ambiental é fazer aquilo que faz: problematizar questões políticas e econômicas; ir à luta política; tem de saber que é muito difícil, mas tem de ter o coletivo; ter a militância e a luta, no entanto, assim como, o outro educador, relatou que a ele falta essa militância política.

Se esse educador não faz militância política, ele mesmo reconhece como sendo uma falta, este educador é o mais militante educador ambiental na sala de aula, ou seja, é o entrevistado que mais afirma seu fazer educativo como uma prática do Educador Ambiental. Portanto, ser educador ambiental é trabalhar as questões ambientais na sala de

aula. Com isso, esse educador atribui sentidos ao seu fazer que foram construídos na própria prática pedagógica, no comprometimento com a ação educativa.

Por outro lado, o Educador F acredita que ser educador ambiental é ser militante, é ser ativista, é ter compromisso com a cidade. Esse educador evidencia uma concepção bastante influenciada pelas lutas ecológicas e ambientalistas dos movimentos sociais e populares dos anos 80, principalmente da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base.

Como mencionado na pesquisa, esse educador teve uma participação efetiva nesses movimentos, o que permitiu construir essa postura de militante e ativista ambiental e ecológico (CARVALHO, 2004).

Diferentemente desse educador ambiental militante, outros evidenciam concepções de EA e de educador ambiental, ligadas à questão da educação. A maioria desses educadores concebe a EA como um processo formativo:

*... é Educação, do jeito que entendo e constituo a educação. [...] a EA é esse comprometimento que tem na relação de promover a construção do conhecimento, de tentar buscar promover a construção do conhecimento, levando em consideração o respeito à diversidade e principalmente, ao contexto e à realidade. (EDUCADOR B).*

Para um dos entrevistados ser educador ambiental é “fazer com que o aluno se questione sobre o papel dele na sociedade, para o mundo que se tem e o mundo que se quer” (Educador D). Para esse educador, é necessário ao educador ambiental problematizar as questões socioambientais com o aluno, mas acima de tudo é preciso se identificar como “educador”. “Como aquele que busca uma transformação”. Tem de “... amar a “educação”. [...] tem que se sentir educador”.

A relação da EA com a Educação e a principal identidade do Educador Ambiental como educador ou como militante são questões complexas e recorrentes no campo e nos espaços de discussão da EA, e emergiram nas posições assumidas pelos sujeitos pesquisados, demonstrando a necessidade de aprofundamento do debate e da explicitação das diferentes posições teóricas e empíricas.

Assim, mesmo entendendo que EA envolve a questão da Educação, é possível afirmar que a ela é Educação? Concordo com Layrargues quando afirma que

Educação Ambiental é um vocábulo composto por um *substantivo* e um *adjetivo*, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o *substantivo Educação* confere a essência do vocábulo “Educação Ambiental”, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta

prática educativa, o *adjetivo Ambiental* anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento da ação pedagógica. (LAYRARGUES, 2004, p.7).

Em relação a isso, o Educador E expressou que o ambiental dá identidade para a educação e ele é importante, mas percebe que a Educação Ambiental é um processo diferenciado da educação, mesmo sabendo que ela deve passar por aquela.

*O ideal seria que toda educação fosse ambiental... EA é perceber que a atividade humana está ameaçando a espécie humana... A EA ambiental passa por isso: problematizar o consumo, o modelo de sociedade, o sistema econômico, a exclusão social, a degradação ambiental... Fazer EA passa pelo diálogo, pelo respeito aos saberes do outro; pela perspectiva de inclusão, de acolhimento... A EA hoje ela é parte de tudo; Ela está aí e é muito legal. (EDUCADOR E).*

Concordando com isso, o Educador A aproxima-se da concepção de que a EA é um processo formativo, fundamentalmente que considere a cidadania e a reflexão crítica, mas alerta que nem tudo é EA, ela é

*... a formação de um indivíduo que leva em conta reflexões críticas para que se transforme o que está errado e ela deve preparar o cidadão, o indivíduo para agir de forma crítica reflexiva, se for o caso, transformadora, mas principalmente lutadora para transformar ou manter o que está certo que obviamente considere as questões culturais, sociais, mas voltada para o meio ambiente e para a educação e não achar que qualquer coisa que está na sociedade e na cultura é EA. EA trabalha com educação, que envolve o meio ambiente, envolve questões políticas, agora essas questões sociais, políticas e culturais, elas entram de forma a te dar um respaldo na tua intervenção no meio ambiente, agora o que eu tenho visto é que as pessoas escolhem qualquer movimento social ou cultural. Porque tem um discurso que fala que a EA é a ação transformadora, emancipatória, crítica, reflexiva, política, natural e social, e aí pega essa monte de coisa e acha que qualquer coisa social e cultural é EA. Agora se não tiver um vínculo nessa discussão que lá na frente se vincule a educação e ao meio ambiente, para mim não é. Então, o educador ambiental tem que levar em conta isso. (EDUCADORA A).*

O Educador C também a percebe como processo educativo permanente, implicado em várias dimensões com foco na crise socioambiental.

*... a EA é um processo contínuo, abrangente, complexo. É um conjunto de ações. Não é uma disciplina. Tem diferentes tendências de EA, porque ela ainda está em constituição. [...] a EA trabalha com a questão ecológica, com a questão social, com a questão econômica, política, cultural. [...] está na linha de frente dessa crise socioambiental que vivemos. (EDUCADOR C).*

Mas a EA também é vista por um dos educadores ambientais como uma ferramenta para uma nova forma de relação na sociedade. Veja a fala do Educador F:

*EA para mim é um novo patamar de relação entre as pessoas ou melhor é a ferramenta para tu estabelecer um novo patamar de relação entre as pessoas, não é a única. [...] É um elemento de convivência humana. [...] O fundamento principal da EA é a nossa busca interna, da sociedade, do planeta. (EDUCADOR F).*

Esse educador revelou possuir uma concepção múltipla de EA. Tem uma militância política bastante forte. Essa militância foi a principal motivadora de sua inserção na EA, defende posicionamentos críticos, enfatizando que a EA deve se comprometer com a ruptura do modelo capitalista. Por outro lado, evidencia uma visão holística de EA, quando afirma que a mesma é uma busca interna da sociedade e do planeta. No entanto, ele percebe que

*Nunca em nossa história de aproximadamente cinco mil anos, se destruiu tanto a natureza quanto em nosso último século. Nos últimos anos desenvolveu-se as revoluções industriais e tecnológicas, a robótica, engenharia genética, micro computadores etc. Mas com todo este desenvolvimento não acompanhou a vida natural do meio ambiente e tampouco é acessível à maioria das pessoas”. [...] “Nosso século, no aspecto ecológico, é marcado pelos desmatamentos, depredações, desvios de rios, queimadas, construções de barragens e hidrelétricas, esgotamento de fontes naturais de matérias-primas etc., ocasionando quase danos irreparáveis ao planeta. Como exemplo concreto podemos citar o aumento do buraco na camada de ozônio, o super aquecimento da terra, câncer de pele (aumento de sua incidência), modificações bruscas de clima, aumento do nível do mar, efeito estufa etc. [...] A luta pela preservação da natureza não é algo isolado da estrutura social, mas está sim ligada aos modelos de organizações sociais e sistemas econômicos adotados recentemente pelo mundo. [...] Interessante ressaltar que, os impactos sobre a natureza não são produto inevitável do desenvolvimento, mas de um determinado desenvolvimento, baseado na busca do lucro e na produção do desperdício. [...] Tal sociedade está sedimentada em valores como o individualismo, a competitividade, a alienação, a preocupação exacerbada aos consumismo desenfreado e o quase completo abandono da solidariedade, ajuda mútua, abandono aos casos sociais, e conseqüentemente, o desrespeito à natureza. Essa sociedade definida pelos historiadores e sociólogos como Pós-moderna, cultua o “deus do consumismo”, onde a realização máxima é a individual, esquecendo os problemas sociais, ecológicos e coletivos.[...] Neste aspecto é importante uma educação ambiental que seja desenvolvida com a população, que penetre na cultura cotidiana dos indivíduos, não*

*sendo mero modismo, mas sim um compromisso assumido por toda a sociedade. (EDUCADOR F, memorial descritivo).*

Desse modo, diversas questões são contempladas na sua fala, bem como na fala de um outro educador que também identifica a EA como ferramenta. A EA aparece como um instrumento na fala do Educador D

*[...] EA é o instrumento a partir do qual a gente pode tentar uma mudança desta situação social, econômica e tudo mais que vivemos. É uma forma da gente tentar salvar a nós mesmos. É uma forma de trabalhar a consciência, a criticidade no próprio indivíduo para que ele possa ter um olhar crítico sobre o outro.(EDUCADOR D).*

Na concepção desse educador há uma visão crítica de ruptura com o modelo de sociedade em que vivemos e uma noção instrumental da EA como salvacionista do indivíduo, como ferramenta de modificação de comportamento em relação ao outro e a si mesmo. Isso também aparece nos seus interesses de estudo e de pesquisa que revelam que pretende uma mudança microssocial, quando menciona a introdução das questões ambientais no curso em que atua, buscando gerar valores e posturas para construção de novas relações entre os seres humanos e o meio ambiente.

*A educação ambiental, em sua concepção corrente, apresenta-se como um processo de construção dialética do saber, geradora de valores e posturas para construção de uma nova visão das relações dos seres humanos entre si e com o meio que os circunda. (EDUCADOR C).*

Cabe ressaltar que novos valores e posturas são necessários para uma nova sociedade, a questão que se coloca é descobrir e diferenciar as concepções de EA dos sujeitos pesquisados. Tarefa que não é fácil, pelas sutilezas encontradas.

Outro educador, o B, enfatiza a questão dos valores como central na EA, quando afirma que é necessário transvalorar valores:

*A E. A está baseada em valores, que expressam desejos, formas de ver e atuar no mundo (SANMARTI E TARIN, 2000). Problematizar valores é a função da EA e da ética, assim, ética e EA estão conectadas por suas funções.” [...] Valores antropocêntricos geram uma ética antropocêntrica, que viabilizam uma Educação antropocêntrica. A EA não pode ser antropocêntrica e a todo o momento deve denunciar e combater o antropocentrismo. Isso pode vir a ser possível pela inteligência coletiva e pela abordagem sistêmica (redes). [...]”Transvalorar valores é fundar valores em outras bases, que possam vir a afirmar a vida. [...] E é essa a vocação da EA... [...] Apesar do termo ser novo para mim, percebi que educo a partir de pressupostos que vão ao encontro do proposto pela Educação Ambiental, pois sempre procurei realizar abordagens críticas e*

*diversificadas centralizadas nas ações humanas e suas repercussões.”[...] “A EA emerge numa crise ecológica e cultural e procura problematizar os valores envolvidos nessa crise. Segundo Grün (1996), a existência da EA é sintoma dessa crise. (EDUCADOR B).*

A visão de Educação Ambiental acima está repleta de intencionalidades que têm a ver com os pressupostos da EA e com a busca de uma ética na Educação Ambiental.

No entanto, há que se pensar sobre esse discurso para que não se torne apenas mais um compromisso do educador ambiental e da educação ambiental, gerando um modelo de uma nova transmissão de valores, de conhecimentos e de saberes a quem supostamente não os tem.

Parafraseando Loureiro, o compromisso do educador ambiental é conhecer a cultura, a história de cada indivíduo e grupo e problematizar criticamente as relações de opressão, os interesses globais, a questão do lucro, da exploração e construir coletivamente alternativas para que possamos viver com mais dignidade.

Esta visão está presente na concepção do Educador E, quando afirma que:

*EA passa pelo diálogo, pelo respeito aos saberes do outro. [...] a EA, hoje se eu pensasse no que é, eu pegaria assim um exemplo... a professora que na escola sai no dia da árvore para plantar árvores com seu alunos ela está fazendo EA, mas não naquela que a gente aposta e gostaria. Mas ela está. Isso também é. Sempre numa perspectiva de inclusão, de acolhimento... Porém, EA se tu não levar em conta os interesses econômicos, pegando o Ilário Fracalanza, ele diz que é uma noção mutilada da EA não levar em consideração os interesses econômicos, a noção de necessidade e felicidade. Se tu não levar em consideração isso, tu estaria fazendo uma EA mutilada, mas não deixa de ser também. Quando eu não levo em consideração que existem interesses poderosos em relação a água eu também estou fazendo EA só que não naquela perspectiva que hoje eu acredito [...] (EDUCADOR E).*

Esse educador também tem uma visão bastante crítica e transformadora acerca da EA. Defende a importância da criticidade frente a essa sociedade e vê que os problemas não são só sociais ou ambientais, mas socioambientais, sem desconsiderar no entanto outras práticas de EA.

Ser educador ambiental é também passar por transformações em suas concepções a respeito da EA e dos conceitos relacionados a ela, como desenvolvimento sustentável.

*... o uso do termo Desenvolvimento Sustentável merece uma outra reflexão. “[...] meu entendimento, quando trabalhei a questão junto com as professoras, era bastante diferente do que tenho hoje. Não concordo nem mesmo com a terminologia que utilizei durante a investigação (EDUCADOR E).*

Outro ponto importante a ressaltar é que essas concepções estão sempre atreladas àquilo que eles fazem como educadores ambientais, ou seja, as suas concepções estão relacionadas com o modo como compreendem e fazem Educação Ambiental, bem como o modo como entendem a própria trajetória da EA.

Apenas um deles afirma que é necessário, para ser um educador ambiental, ter um entendimento do movimento da EA, principalmente no Brasil. Todos ressaltam a necessidade do arcabouço teórico, “... a questão teórica é evidente.” para ser um educador ambiental.

Nesse sentido, buscam dialogar com diversos autores, os quais são motivadores de suas opções pela EA, bem como influenciam os seus processos de constituição e suas concepções de Educação Ambiental e de educador ambiental. Nas leituras que fazem esses educadores apresentam ao mesmo tempo proximidades e afastamentos com alguns teóricos, o que torna cada processo de constituição singular e coletivo.

Em comum, ressaltaram como autores que utilizam no campo da EA os nomes de Reigotta, Carvalho, Cascino, Loureiro, Dias, Layrargues, e em específico: Sato, Pedrini e Guimarães, os internacionais: Capra, Prigogine, Maturana e Varela e outros como Rosa Pujol e Maria Novo.

O nome do educador brasileiro Paulo Freire aparece em destaque pela maioria desses educadores.

Em específico, os educadores ambientais citam autores de suas áreas de pesquisa: autores da tecnologia da educação; autores da filosofia (Nietzsche, Deleuze, Espinosa, Foucault, Lèv, Bachelard, Serres).

Aparecem, em particular, os nomes de autores da educação como Gadotti, Arroyo, Saviani, Brandão. Um autor da geografia, que é Milton Santos, e outros, como Boff, Pádua, Gonçalves, Gabeira, Roesller, Lutzemberger. Mesmo não citados nesta questão especificamente, aparecem autores como Vygotsky, Grün e também educadores do PPGEA como Velasco, Cortesão e Rodrigues.

Além da necessidade da fundamentação teórica, os entrevistados entendem que para ser educador ambiental é preciso “*ter utopia de querer mudar o mundo*”; “*ter ação prática*”; “*ter de dialogar e ouvir as pessoas*”; “*ter humildade*”, “*lutar pela cidadania*”; além disso, enfatizam que é preciso ter preocupação com o social, com o outro e com as futuras gerações. O compromisso do educador ambiental novamente é afirmado quando dizem que é preciso, como educador ambiental, sentir-se ligado ao outro. Ter uma relação de afeto, de preocupação com o outro.

Educação Ambiental tem que ter uma especificidade, superar as relações opressoras de dominação do homem e do ambiente, do homem pelo ambiente e do ambiente pelo homem, entendendo por ambiente o espaço-tempo-histórico de relações sociais, que envolve o social, o político, o econômico, o geopolítico e o natural, fazendo-nos repensar as nossas ações e a nossa postura diante da ruptura ou da manutenção da ordem capitalista. Esta é a intencionalidade desta pesquisa, compreender o porquê e como nos inserimos na Educação Ambiental. Inserimos-nos na Educação Ambiental com compreensões diversas sobre ela e com motivações coletivas e singulares, que são baseadas em autores com os quais dialogamos, com as discussões nas quais nos inserimos, com as influências de colegas, orientadores e pessoas envolvidas na Educação Ambiental, com aquilo que desejamos como profissionais e cidadãos e de todas as vivências que temos tido ao longo desses anos que envolvem a nossa aproximação com a EA. Além disso, os focos dos estudos originaram-se das necessidades da comunidade acadêmica e do contexto local e global da época, bem como de interesses e aspirações particulares que já vinham sendo construídos desde a formação inicial.

Desse modo, posso observar que esses educadores ambientais revelam que chegam ao PPGEA ainda sem um entendimento do que realmente significa ser um Educador Ambiental. São impulsionados pela leitura de alguns autores da educação e das áreas de formação inicial. A vivência no Programa, como educadores ambientais/pesquisadores, provoca e possibilita a experiência de constatar e confrontar contradições e conflitos, de sentir um turbilhão de emoções que os mobilizam e os paralisam, de conhecer compreensões diversas da EA marcadas pelo viés crítico-transformador, de buscar almejar uma transformação, macro e/ou microsocial, centrada na maioria das vezes na EA realizada no espaço acadêmico.

Portanto, trilham caminhos e vislumbram possibilidades de que em suas práticas educativas, e nas atividades que já exercem como professores, pesquisadores e teóricos, possam impulsionar significativas transformações, através das discussões sobre as questões que envolvem EA, direta ou indiretamente, mas além disso é preciso que a EA esteja inserida na sua práxis educativa e cidadã.

O que pude perceber com base nas reflexões feitas a partir dos dados é que, embora existam, para estes educadores ambientais, diferentes discursos sobre o que é ser educador ambiental, sobre quais os saberes e fazeres indispensáveis à sua prática e sobre o que entendem por EA, a preocupação central é que a educação, seus saberes e seus fazeres como mestres e doutores em EA, possam contribuir para a melhoria do contexto em que

vivem. Por ora, evidenciam a necessária transformação macro deste contexto e pretendem a melhoria da sua prática, e, com ela, potencializar a melhoria das condições de vida de seus educandos.

Logo, essa deve ser a luta do educador ambiental. A possibilidade de luta que está registrada nos princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global: “A EA deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade”, quando percebem e colocam em prática a crença de que, embora possam atuar como mestres e doutores em espaços formais, não formais e informais de educação, o seu fazer educativo deve estar articulado aos fazeres e aos saberes da EA, já que é na discussão das possibilidades e dos limites da EA que estão se constituindo como educadores Ambientais e realizando a práxis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer.”

Paulo Freire

Considerando a epígrafe acima esclareço que o objetivo desta dissertação não foi formular uma concepção sobre a Base Afetivo-volitiva, como um modelo pronto e acabado, mas possibilitar a reflexão sobre a presença desta na constituição de educadores ambientais, trazendo algumas considerações acerca de como esses sujeitos, com os quais trabalhei, se constituem educadores ambientais no Programa de Pós-graduação em EA da FURG e, ao mesmo tempo, constituem a Educação Ambiental como campo de conhecimento e de atuação.

Ressalto, ainda, a importância de pesquisar esses educadores ambientais que são os primeiros inseridos em um processo formativo próprio de Educação Ambiental, por isso a necessidade de ter discutido aspectos de sua constituição e de sua inserção e permanência na Educação Ambiental.

A Educação Ambiental é permeada por disputas conceituais, políticas e ideológicas, em que os saberes e os fazeres dos educadores ambientais que a constitui são sempre defendidos e realizados com base nas suas experiências sociais e históricas.

A Base Afetivo-volitiva na constituição desses educadores ambientais evidencia o modo como eles entendem, fazem, se aproximam e permanecem na Educação Ambiental, pois explicitam quais são as suas emoções, vontades e motivações, bem como suas concepções teóricas e atividades práticas como educadores ambientais.

Neste trabalho, diante dos entendimentos, dos fazeres e do modo de inserção na Educação Ambiental dos educadores ambientais, fiz reflexões e discussões carregadas da minha singularidade como pesquisadora e educadora ambiental, embora saiba que essa singularidade esteja ainda se processando a cada dia, através das discussões, das leituras,

do diálogo com colegas e autores, da dúvida e da incerteza que ainda me movem a questionar sobre a constituição de educadores e sobre a minha constituição como educadora ambiental.

Discutir essa constituição permitiu que eu me incomodasse com o meu fazer como educadora ambiental, quando percebi que, embora esteja inserida em um curso de formação continuada como mestre em Educação Ambiental, ele não garante que eu seja uma educadora ambiental comprometida com a transformação e a justiça social. Isso porque, para ser educador ambiental, é preciso também, além do título, estar engajada na práxis da Educação Ambiental, ou seja, é preciso que, em minha área de atuação, eu trabalhe com Educação Ambiental na práxis.

Afirmar que trabalho com a Educação Ambiental não deixa claro sobre qual Educação Ambiental estou falando e fazendo, já que existem, como lembra Sauvé (2005), diferentes correntes de Educação Ambiental: naturalista, conservacionista, resolutiva, sist mica, científica, humanista, moral/ tica, holística, prática, crítico social, etc. Além disso, essas diferentes concep es podem coexistir em uma determinada prática e/ou no es de Educa o Ambiental.

Com isso, não defendo que deva existir uma única concep o de EA, mas que   necessário refletir sobre as diferentes concep es para superar algumas, manter outras, sempre incentivando o diálogo e não caindo no relativismo, no tudo  .

Assim, o desafio dessa área não   apenas compartilhar significados comuns como criticidade, transforma o, diálogo, respeito,  tica, alteridade, cidadania, etc., mas entender os diversos sentidos atribuídos a essas palavras e, ainda, compreender como elas são apropriadas na práxis do educador ambiental.

Como nos lembra Loureiro (2004), conceitos e categorias teórico-metodológicas precisam ser problematizadas, pois não basta supor que por adotarem discursos muito próximos entre si e muito próximos dos princípios da EA, esses educadores possuam os mesmos objetivos e a es no seu tratamento da mesma.

Por outro lado,   preciso respeitar essa diferença de ideias e modos de pensar e fazer a EA, já que ser um Educador Ambiental não   algo que se possa definir de forma homog nea, mas depende do entendimento da sua historicidade e dos processos que levam a ser um educador ambiental, mas isso não quer dizer que ser educador ambiental   descomprometer-se com alguns saberes e fazeres específicos de EA

Essas questões possibilitam algumas indaga es: como ser mestra e doutora em Educa o Ambiental sem estar, em minha prática, construindo saberes e fazeres da

Educação Ambiental? E mais: minha titulação promove a ruptura do padrão vigente, responsável pela crise socioambiental pela qual passamos? Nesta pesquisa, investiguei também o que os educadores ambientais identificam como necessário para ser um educador ambiental e o que eles dizem que fazem como educadores ambientais, mas ainda é necessário pesquisar a práxis.

Chegamos a Educação Ambiental, e isso foi percebido na pesquisa com motivações que também têm a ver com aquilo que o Programa nos oferece: a obtenção de um título que nos conferirá a possibilidade de atuarmos principalmente no ensino superior.

Porém, resta saber se a formação como mestres e doutores em Educação Ambiental, além da motivação pelo título, também se dá pela necessidade e pelo interesse de levar na prática os princípios da Educação Ambiental, já que não passamos por ela sem sermos afetados.

Essa afetação se afirma, pois os participantes da pesquisa, em relação ao que é ser educador ambiental, apresentam concepções que emergem e são sustentadas pelas leituras e pelos diálogos com autores e pessoas da Educação Ambiental, pelas discussões nas aulas do mestrado e do doutorado, pelas atividades que exercem como educadores ambientais, pelas emoções e conflitos que experimentam.

Explicitam entendimentos sobre a Educação Ambiental que emergem para, como nos lembra Layrargues, resgatar saberes esquecidos pela educação e outras esferas da vida pública e privada. A postura crítica está afirmada em seus processos de constituição, mas nem sempre é a principal motivação, pois em alguns momentos passa a ser reconhecida como uma postura do educador ambiental, após o seu ingresso, mas esse reconhecimento pode ser apenas um discurso ou uma postura crítica, não necessariamente vivenciada na práxis.

Tais educadores ambientais defendem diferentes pontos de vista sobre o que é ser educador ambiental. Porém, a ênfase centra-se no ser crítico, ético, consciente das possibilidades e dos limites, e comprometido com o contexto em que vive e com realidade. É estar aberto ao diálogo, à diferença, ao encontro com o outro.

Diante disso, fica claro que ser educador ambiental, para os sujeitos de pesquisa, está relacionado a uma postura crítica e dialógica, a um discurso de transformação que pode ser de comportamentos, posturas, ideias, valores, crenças, condições de vida, condições opressoras da sociedade capitalista, etc. Logo, o entendimento e o alcance dessa postura crítica e dialógica e, principalmente, a ação transformadora é vista de forma diferenciada. Alguns almejam uma intervenção mais macrossocial outros apostam na

atuação nos espaços microssociais; para alguns, o importante é a mudança paradigmática, para outros, consideram também a importância da mudança de atitudes e de comportamentos, como a preservação da água, cuidados com o lixo, reciclagem.

Isso mostrou-se evidente quando alguns deles enfatizaram que uma das motivações que os impulsionaram para a EA é a possibilidade de construir uma vida mais digna, contribuir na formação de sujeitos críticos, questionar o padrão capitalista vigente, e, outros, são movidos por uma transformação em suas práticas educativas, na sua relação com os outros, especialmente com os alunos.

Os diferentes modos de compreender e fazer a Educação Ambiental encontram um elo em comum: esses educadores chegaram ao PPGEA motivados pela possibilidade de aperfeiçoamento e qualificação profissional, seja na continuidade de seus estudos de graduação e posteriormente do mestrado, seja na melhoria salarial e de sua prática docente. E ainda pela obtenção de um título que lhes permitirá a possibilidade de acesso ao ensino superior como docentes, além de almejem desenvolver pesquisas na sua área de formação inicial e pela necessidade dessa formação para continuarem suas carreiras no ensino superior como professores universitários, diferentemente de outros educadores ambientais que encontram dificuldades para se inserirem no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, apesar de terem vivenciado o movimento ambientalista, terem participado dos movimentos sociais e terem sido militantes, mas que apresentam um perfil não acadêmico. Exemplo disso é o caso de um dos entrevistados que ingressou no PPGEA pela trajetória docente, pelo seu Currículo Lattes e não pelas atividades de militância.

Essa é uma questão que o PPGEA precisa debater: qual o perfil dos ingressantes no programa? Parece que os sujeitos entrevistados atenderam aos pré-requisitos exigidos no processo de seleção de mestrado e do doutorado, que é uma das exigências das agências de fomento e de avaliação, principalmente da CAPES, ou seja, o PPGEA precisa corresponder e atender aos critérios de avaliação de programas de pós-graduação para se manter como um programa recomendado e qualificado.

A necessidade de continuar a aprofundar os conhecimentos é compartilhada por todos, que também entendem que passamos por uma crise socioambiental e que a Educação Ambiental tem um papel fundamental nesse contexto.

No entanto, ser educador ambiental não é também algo homogêneo, isolado e desconectado das práticas sociais. Por outro lado, é importante entender que a não homogeneidade não significa aceitar que tudo e todos são educadores ambientais.

Contudo, para esses educadores ambientais, o título de mestre e doutor é sim importantíssimo para suas carreiras. Constitui-se um dos aspectos de sua Base Afetivo-volitiva, que os fazem estarem inseridos no programa de pós-graduação em EA. Mas a maioria afirma que tem interesse, além da titulação, de discutir e de fazer Educação Ambiental em suas práticas, por isso também o interesse em permanecer nessa área.

Com isso, lanço um desafio, talvez para futuras pesquisas: investigar o que esses educadores realizam em suas práticas, que possam ser ditas como práticas de educação ambiental, pois outro aspecto importante também é que, ao falarem em Educação Ambiental, cada um deles apresenta concepções que revelam o entendimento do compromisso da Educação Ambiental, mas que não me permitiu perceber se isso ocorre na prática ou está apenas presente em seus discursos.

Em suas concepções de EA aparecem diferentes possibilidades da EA: a formação crítica dos indivíduos para transformar a sociedade; a EA, entendida como “educação” que deve contribuir na construção do conhecimento para que o mesmo seja o de respeito à diversidade, ao contexto e à realidade, mas aqui, sem a pretensão de questionar o sistema; A EA entendida como processo não disciplinar, que deve trabalhar a questão ecológica, econômica, política, cultural para o rompimento dessa crise; a EA como um novo patamar de relacionamento entre as pessoas, ou seja, como uma ferramenta para tal, ou ainda a EA como problematizadora da sociedade capitalista e de consumo.

O importante é que, com diferentes conceitualizações sobre a EA, a maioria percebe-a como processo formativo e também como essencial no questionamento e na problematização da questão da sociedade capitalista.

A Educação Ambiental, para esses educadores, é um fazer educativo permeado de significados e sentidos heterogêneos, oriundos do processo histórico em que se constituiu como campo do conhecimento na área da formação inicial. Aqui, percebe-se um olhar mais crítico para as questões educacionais, as quais são incorporadas às questões socioambientais. Portanto, o tornar-se educador ambiental para a maioria dos sujeitos, é um processo constitutivo potencializado no PPGEA.

Embora minha porta de entrada na EA assemelhe-se à entrada desses educadores ambientais, pois, assim como eles, também me constituo a partir de leituras, de influências de pessoas ligadas à E.A, da minha formação inicial em Pedagogia, da possibilidade de docência no Ensino Superior, hoje defendo a EA em uma perspectiva transformadora, que a meu ver, torna-se uma possibilidade coerente de fazer uma Educação Ambiental que não se conforma apenas em modificar comportamentos, mas defende como necessidade da pensar

em alternativas que possam romper com o modelo capitalista, pois não basta falar em transformação ambiental sem que esta seja efetivamente também uma transformação social, política, econômica, cultural.

A Base Afetivo-volitiva, tema desta dissertação, pode ser aparentemente uma temática de interesse da Psicologia, que nada tem a ver com a Educação Ambiental, mas, desvendá-la foi afirmar a complexidade da constituição do educador ambiental. Foi preciso entender que essa constituição é processada no próprio movimento da Educação Ambiental. Foi necessário perceber que ela contém uma implicação com o modo como é feita e é compreendida a EA. Foi preciso reconhecer que a Educação Ambiental e o educador ambiental não estão isolados e desconectados das práticas sociais e do contexto histórico.

Somos motivados a escolhê-la por meio de nossas emoções, vontades, motivações, desejos, necessidades e interesses.

Inserimo-nos em um processo de formação em que, ao entramos em contato com os professores e autores, nos apropriamos dos discursos ambientais em nossas teorias e práticas, mas fazemos isso de acordo com a nossa singularidade e de acordo com a coletividade do PPGEA, ou seja, existe uma construção coletiva em movimento/processualidade que está sendo engendrada pelos professores orientadores do PPGEA. Isso sinaliza a necessidade de pesquisar como os docentes estão se constituindo educadores ambientais, quais são as características do programa, etc., pois é interessante perceber que o modo como esses sujeitos se constituem, manifestam e expressam a sua Base Afetivo-volitiva está relacionado com os objetivos do PPGEA que é formar docentes-pesquisadores capazes de contribuir para a produção de conhecimentos e sua transformação no campo da Educação Ambiental, a partir de um enfoque científico, humanístico e interdisciplinar das questões educacionais, ecológicas e socioambientais e, ainda, é a formação, nas mais diversas áreas do conhecimento, de educadores ambientais, isto é, profissionais que tenham como preocupação o aprofundamento da compreensão crítica da atual crise sócio-ecológica no Brasil e no mundo e que possam elaborar propostas pedagógicas capazes de contribuir para a formação de cidadãos crítico-transformadores da crise socioecológica vigente.

Por educador ambiental, entendo que seja o sujeito que está envolvido na discussão política, engajado na práxis das questões socioambientais. Assim, questiono: se a Educação Ambiental é vista como uma resposta à crise socioambiental pela qual passamos,

é possível estarmos inseridos nela sem sermos afetados pela preocupação com a ruptura do modelo capitalista? Obviamente não.

Mas o que acontece é que estar afetado não necessariamente implica a ruptura, mas também pode perpetuar a manutenção, pois romper ou manter depende do nosso comprometimento, da nossa disponibilidade e volto a afirmar: da nossa Base Afetivo-volitiva.

O educador ambiental participante desta pesquisa é um sujeito produtor de conhecimentos e portador de um título mestre e futuro doutor. Portanto, capaz de ser problematizador, questionador e interventor da realidade social, com o sentido de transformá-la, ou seja, em sua práxis motivar o diálogo e o questionamento das relações de opressão e construir, nos locais onde trabalha como educador ambiental, novas propostas de sociedade. Uma sociedade que esteja comprometida em prover ou promover a justiça social e ambiental, e isso ocorre quando, ao perceberem criticamente a sociedade em que vivem, os sujeitos começam a cobrar de seus governantes a melhoria de suas condições de vida.

Para isso, é importante que participem das discussões políticas da EA, dos eventos, fóruns, espaços públicos e privados em que se discute a EA; pois percebo que ainda é mínima a participação desses educadores, com os quais trabalhei, no planejamento de políticas públicas, no debate das reformulações educacionais, nas discussões do governo e da inserção da EA no ensino formal, de como ela está sendo inserida no Projeto Político das Escolas e Universidades.

Não são receitas, são caminhos e posturas, que entendo necessárias ao educador ambiental, já que ele não é apenas um diplomado, mas um cidadão importante na EA e sua formação não pode se restringir apenas à academia, mas, em todas as esferas da vida social.

Embora alguns educadores ambientais participantes desta pesquisa apresentem contradições no modo de conceber a EA e o educador ambiental, a maioria deles educadores se aproxima de uma visão crítico-transformadora de EA. Isso de certa forma evidencia uma característica importante, que possibilita afirmar que o nosso Programa embora com dificuldades para contribuir na formação de educadores ambientais, tais como: maior articulação entre as disciplinas, maior participação e envolvimento dos alunos e dos professores em espaços em que se debate a EA (seus limites e possibilidades), maior aprofundamento teórico sobre a E.A, ele caminha em busca de que seus educadores possam contribuir na concretização de uma nova realidade socioambiental.

Desse modo, é preciso também que o PPGEA encontre alternativas para aliar os interesses de pesquisa e intervenções realizadas pelos Educadores Ambientais com as linhas de pesquisa do programa, fortalecendo programas de formação que contemplem vários projetos e intervenções.

Com esta pesquisa percebi que a questão da transformação, está presente na fala, na escrita e no subtexto dos participantes, porém, paralelamente a isso, nesse processo de constituição, afirmam, em alguns momentos, que procuraram o Mestrado e o Doutorado motivados pelo aperfeiçoamento em sua área de atuação: a docência.

Coerentes com a proposta do PPGEA? Sim. O PPGEA surge com a intencionalidade de formar professores pesquisadores que por ter essa titulação, estão aptos a exercer suas funções no ensino superior. Há uma transformação? Sim. Obviamente em sua carreira profissional.

Porém, há que se questionar: esse é o objetivo maior da Educação Ambiental? A transformação individual ou coletiva? Dá para ser educador ambiental só tendo conhecimento dessas questões ou é preciso estarmos engajados na luta por um novo patamar societário? Dá para ser educador ambiental sem participar dos eventos e discussões sobre Educação Ambiental? Interessante observar que nenhum dos educadores ressalta a participação em eventos de educação como um dos principais acontecimentos e aspectos que os influenciaram na Educação Ambiental.

Parafraseando Loureiro (2003), falar em transformação no campo da EA não garante em si a sua efetivação. Embora a palavra esteja presente na fala de alguns, ela pode também reproduzir, por meio de um viés conservador de educação e sociedade, ao assumir uma postura comportamentalista, em que o transformar restringe-se, entre outras coisas a modificar o comportamento individual das pessoas, sem considerar a importância das mudanças individuais, mas também coletivas, locais, globais, estruturais, econômicas e político-sociais, além de pedagógicas e culturais. Eis os fundamentos revolucionários e emancipatórios da Educação Ambiental transformadora: contribuir para que as soluções não sejam apenas comportamentais e individuais, mas que ocorram transformações sociais e ambientais.

Esse é um dos saberes e fazeres dos educadores ambientais, estarem inseridos neste processo formativo almejando mudanças em sua prática, e alguns desejando uma ruptura com o modelo capitalista vigente.

Posso afirmar que, no percurso deste processo de pesquisa, experienciei muitos encontros, desencontros, dúvidas e desafios. Foram muitas idas e vindas e muitas

dificuldades em saber como ser coerente, articular o referencial teórico-metodológico e a análises dos dados empíricos e encaminhar as discussões sem perder a visão crítica de mundo e sem cair no subjetivismo exacerbado e na mera descrição dos fatos. Trabalhar com a Abordagem Sócio-histórica e com referenciais críticos é um desafio, pois é preciso estar atento, neste caminho, para não cair nas armadilhas de uma ciência que, muitas vezes, se pretende inquestionável, dogmática e impositora.

Em todo o trajeto da pesquisa, muitos foram os momentos de angústia. Em vários deles tive de ir e vir do material de análise à teoria e vice - versa. Hoje, olho para trás e enxergo-me buscando amadurecer esse processo que foi permeado por muitas dúvidas e incertezas e que evidencia a minha condição de ser contraditório e inacabado. Tenho a plena convicção de que não sou a “dona da verdade”, e o que fiz aqui são recortes de um universo maior do que pude vislumbrar e que futuramente será retomado, quem sabe no doutorado em Educação Ambiental.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOCH, A. M. B. *et al. Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL – Congresso Nacional. Lei n. 9.276 de 09 de maio de 1996. Estabelece o Plano Plurianual do Governo para o período de 1996/1999. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 13 nov. 2007.

BRASIL – Congresso Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis). Acesso em: 13 nov. 2007.

BRASIL – Congresso Nacional. Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19795\\_99.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19795_99.htm). Acesso em: 27 mar. 2008.

BRASIL – Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL – Ministério da Educação. Parecer nº 819/85. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília, DF, 1985. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/ambiental/hist>. Acesso em: 20 fev. 2008.

BRASIL – Ministério da Educação. Portaria 678/91. Brasília: 1991. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2008.

BRASIL – Ministério da Educação. Portaria 2421/91. Brasília: 1991. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2008.

BRASIL – Ministério da Educação. Portaria 773/93. Brasília: 1993. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2008.

BRASIL – Ministério da Educação. Portaria 1648/99. Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2008.

BRASIL – Ministério do Meio Ambiente. *PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental*. Instituído em 22/12/1994. Brasília: 1994. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/legislacao/leis>. Acesso em: 21 fev. 2008.

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, C. M. S. & BATAIERO, M. O. Necessidades de Saúde: uma análise da produção científica brasileira de 1990 e 2004. In: *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 11, set/dez, 2007.

CARVALHO, I. C. M. *A Invenção Ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M. e CARVALHO, I.C.M. (orgs). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CASCINO, F. *Educação Ambiental: princípios, história e formação de professores*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 226/87, do Conselheiro Arnaldo Niskier, de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus. Brasília: 1987. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/5417/1/a-educacao-ambiental>. Acesso em: 22 fev. 2008.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos Epistemológicos da análise educacional. In: PRADO, C. (org). *Avaliação e rendimento escolar*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.A; SOUZA, S. J & KRAMER, S. (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa - Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A Abordagem Sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, p. 21-39, 2002.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GALIAZZI, M. C. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Unijuí, 2003.

GALIAZZI, M. C. et al. Narrar histórias para se constituir educador ambiental pela pesquisa. In: *Revista Pesquisa em E.A.* São Carlos: UFSCar, Vol. 3, n. 1, Jan./jun, 2008.

GHIGGI, G. & KNEIP, T. *Implicações antropológicas na filosofia da educação de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva, 2004.

GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. São Paulo: Papirus, 2004.

HELLER, Á. *Teoria de las necesidades en Marx*. Barcelona: Ediciones Península, 1986.

LANE, S. T. M. Prefácio. In: LEITE, I. *Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-história*. 2. ed. Araranguá: Junqueira & Marin Editores, 2005.

LANE, S. T. M. & CAMARGO, D. A contribuição de Vygotsky para o estudo das emoções. In: LANE, S. T. M. & SAWAIA, B. B. In: *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995.

LAYRARGUES P. P. Para que a educação ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, C. F. B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LEITE, I. *Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-história*. 2. ed. Araranguá: Junqueira & Marin Editores, 2005.

LEFEBVRE, H. *Introdução à modernidade - Prelúdios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. In: *Revista Ambiente e Educação*. Rio Grande, FURG, vol.8, 1996.

\_\_\_\_\_. *Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. O primeiro ano do GT Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPED): um convite à reflexão. In: *Educação e cultura*. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 5, jan/jul, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental: diálogos e desafios. In: GRACINDO, R. V. (org) *et al. Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. vol. 2, Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MANFREDI, S. M. *Política: Educação Popular*. São Paulo: Símbolo, 1978.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Contribuições Epistemológicas da perspectiva sócio-histórica para a Educação Ambiental. In: GALIAZZI, M. C. & FREITAS J. V. (orgs). *Metodologias emergentes de pesquisa em Educação Ambiental*. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação em Educação Ambiental: um olhar sobre o PPGEA/FURG. In: *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande: PPGEA/FURG, vol. Especial, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: ZANELLA, A.; COSTA, F; MAHEIRIE, K.; SANDER, L.; ROS, S. Z. *Educação Estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUPE/CED/UFSC, 2007.

PEDRINI, A. G. (org). *Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REY, F. G. O emocional na constituição da Subjetividade. In: LANE, S. T. M; ARAÚJO, Y. ; GIORA, R. C.; REY, F. G. & LANZONI, A. M. *Arqueologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 1999.

RIO GRANDE DO SUL – Constituição (1989). Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, 1989. Cap. IV, Art. 251, § 1º, Inc. IV – Dispõe sobre o Meio Ambiente. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 1989. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/prop/Legislacao/Constituicao>. Acesso em: 14 nov. 2007.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M. & CARVALHO, I. C. M. (orgs). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAWAIA, B. B. *A Consciência em construção no trabalho de construção da existência*. São Paulo: PUC, 1987.

\_\_\_\_\_. Psicologia Social: aspectos epistemológicos e éticos. In: LANE, S. & SAWAIA, B .B. *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense: Educ, 1995.

\_\_\_\_\_. Psicologia Social: uma ciência sem fronteira na neomodernidade. In: *Anais do congresso Interamericano de Psicologia*. Caracas, Venezuela, 1999.

\_\_\_\_\_. A emoção como locus de produção do conhecimento - uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: *Anais da Conferência de pesquisa sócio-cultural*. Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores (as) na Abordagem Sócio-histórica. In: ROS, Sílvia Zanatta da; MAHEIRIE,

Kátia & ZANELLA, Andréia (org.). *Relações Estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

VALSINER, Y. & VEER, R. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Vol. III. *Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid, España: Visor, 1983.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas. Vol. II. *Problemas de Psicología General*. Madrid, España: Visor, 1983.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas. Vol. IV. *Psicología infantil*. Madrid, España: Visor, 1983

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Sobre os sistemas psicológicos. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: *O desenvolvimento Psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

ZAKRZEWSKI, S. B. *A Educação Ambiental na escola*. Erechim: Edifapes, 2003.

ZANELLA, A. V. Pode até ser flor se flor parece a quem o diga: reflexões sobre a Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In: ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K. & ZANELLA, A. (orgs.). *Relações Estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

**ANEXOS**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS:**

1. Quais os motivos que o(a) levaram a fazer o mestrado em Educação Ambiental?
2. Quais os motivos da sua opção pelo doutorado em Educação Ambiental?
3. Fale sobre o seu processo de constituição como educador(a) ambiental.
4. No seu processo de constituição como educador(a) ambiental, quais foram os principais aspectos e acontecimentos que contribuíram nessa trajetória?
5. Fale sobre a sua atividade de educador(a) ambiental.
6. Para você o que é ser um(a) educador(a) ambiental?
7. Por que e para que você quer ser um(a) doutor(a) em Educação Ambiental?
8. Na sua opinião, o que é necessário para ser um(a) educador(a) ambiental?
9. Para você, o que é Educação Ambiental?
10. Quais os principais referenciais teóricos que utiliza no campo da Educação Ambiental?
11. Como a Educação Ambiental tem influenciado/contribuído na sua trajetória profissional?
12. Como a Educação Ambiental tem afetado a sua vida?
13. Que emoções e sentimentos te movem e te paralisam como educador(a) ambiental?

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_

RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo voluntariamente em participar da pesquisa de Mestrado intitulada: *A Base Afetivo-volitiva na Constituição de educadores(as) ambientais doutorandos(as) do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Furg.*

Declaro ter sido(a) devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora e estudante de mestrado Dayse Melo da Silva Pasqual, RG nº 5070100309, sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, além de estar ciente de que serão utilizadas as respostas da entrevista, a qual será gravada, e os memoriais de ingresso de mestrado e doutorado, como fontes de coleta de dados.

Foi-me garantido que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que minha identidade será preservada. Recebi uma cópia deste documento.

Rio Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Assinatura do participante