

## PROCESSOS PSICOSSOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL

**MOLON**, Susana Inês – FURG – susana.molon@furg.br

Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

**EIXO:** EDUCAÇÃO AMBIENTAL / n.19

**Agência Financiadora:** FAPERGS

### **Introdução**

A discussão de processos psicossociais na Educação, mais precisamente na formação de professores, vem sendo ressaltada como um campo de pesquisa em Psicologia da Educação, por alguns autores, como André e Placo (2007), Zanella e Molon (2007).

Este trabalho pretende analisar alguns processos psicossociais na constituição do educador ambiental a partir da experiência de um curso de formação continuada oferecido aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal.

Não se trata de inserir os processos psicossociais na temática da formação e constituição de professores e educadores ambientais, mas sim de problematizá-los e explicitá-los, pois fazem parte do ser humano. Como afirma Sawaia, a estética, a imaginação, a constituição do sujeito e a afetividade sustentam aquilo que é irreduzível ao homem “sua capacidade de superar a fisicidade e as amarras do cotidiano e da natureza, transformando o existente, qualidade que para Vigotski é base da liberdade política e individual.”(2006, p. 85).

Partindo dessa concepção, será enfocada, brevemente, as principais idéias sobre esses processos psicossociais na Abordagem Sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky. A seguir, será anunciada a proposta metodológica do curso de extensão e da atividade de pesquisa na formação continuada de professores educadores ambientais, bem como serão apresentados os referenciais teóricos que fundamentaram o trabalho de intervenção, que teve como eixo orientador a Educação Ambiental crítica (CARVALHO, 2004, 2004a), transformadora e emancipatória (LOUREIRO, 2004, 2004a).

## **O sujeito como agregado de relações sociais e a subjetividade está na interface do psicológico e das relações intersubjetivas**

É importante esclarecer que Vygotsky não mencionou as palavras sujeito e subjetividade na sua obra, mas apresentou um cenário propício para a reflexão sobre esses processos psicossociais fora dos limites do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista, pois foi capaz de superar, de um lado, as concepções subjetivistas, idealistas e suas determinações internas, e, de outro lado, as concepções biologistas, sociologistas e suas determinações genéticas e externas que concebiam o sujeito abstrato (inefável e indizível) ou o sujeito reflexo de determinações ou diluído no coletivo, sujeito isolado e aprisionado, homogêneo e uniforme, mero reflexo da realidade social ou mônada pensante. Sua obra apresenta uma contribuição significativa para se pensar a constituição do sujeito articulada com a imaginação, a estética e a afetividade, questões trabalhada com profundidade por ele, principalmente nos escritos sobre *“Psicologia da arte”* e *“La imaginación y el arte en la Infância”*.

Na abordagem sócio-histórica, busca-se compreender a constituição do sujeito a partir da concepção de que as relações sociais são constitutivas do sujeito, com isso não são meros eventos sociais ou variáveis que podem ser controladas e manipuladas, pois são constitutivas e constituintes dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o sujeito é um agregado de relações sociais. “O que é um homem? Para Hegel é um sujeito lógico. Para Pavlov é um soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social).” (VYGOTSKY, 2000, p. 3).

Pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. A conversão das relações sociais no sujeito social se faz por meio da diferenciação: o lugar de onde o sujeito fala, olha, sente, faz, etc. é sempre diferente e partilhado. Essa diferença acontece na linguagem, em um processo semiótico em que a linguagem é polissêmica.

Nesse sentido, o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Assim, o sujeito é constituído pelas conexões, relações interfuncionais, interconexões funcionais que acontecem na consciência. Não é a presença das funções psicológicas superiores que determinam a especificidade do sujeito, mas as interconexões que se realizam na consciência pelas mediações semióticas que manifestam diferentes dimensões do

sujeito, entre elas: a afetividade, o inconsciente, a cognição, o semiótico, o simbólico, a vontade, a estética, a imaginação, etc.

Nessa abordagem, a subjetividade não pode ser confundida nem com os processos intrapsicológicos nem com os processos interpessoais, mas é através dela e nela que se processa a dialética da relação interpessoal e intrapsicológica, é a interface desse processo.

A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais (MOLON, 2003).

Desse modo, compreende-se os processos de constituição do sujeito e da subjetividade como aportes teóricos importantes para romper ou superar o modelo tecnicista e comportamental que, impregnado nas políticas de formação de educadores ambientais, reforçam e perpetuam aspectos dicotômicos do ser humano (corpo e mente, cognição e afetividade, biológico e cultural) e privilegiam reduções conceituais e metodológicas provocadas pela separação da relação natureza e cultura, indivíduo, ambiente e sociedade, na elaboração e na execução de propostas de formação de educadores ambientais.

As contribuições da abordagem sócio-histórica de Vygotsky inserem, definitivamente, as relações sociais no ser humano, sustentando a dialética biológico e psicológico, rompendo com concepções biologicistas, solipsistas ou deterministas dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, uma vez que Vygotsky defende que esses processos são constituídos no sujeito a partir das relações sociais que estabelece em um determinado contexto, considerando mutuamente constitutivas a singularidade e a historicidade do ser humano.

### **A afetividade como a base da consciência humana**

Na abordagem sócio-histórica concebe-se a afetividade como a base afetivo-volitiva da consciência humana, portanto, do pensamento e da linguagem, de todos os processos psicológicos e psicossociais. Com isso, defende-se a unidade e a diferenciação dos processos psicológicos, superando a idéia do “processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociados da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que

pensa”. (VYGOTSKY, 1993, p.6). Além disso, esses processos não podem ficar descontextualizados da cultura, da história e da realidade social em que estão inseridos. A linguagem e o pensamento estão inter-relacionados em um movimento permanente, no qual manifestam suas diferenças. O pensamento e a linguagem se unem formando o pensamento verbal através do significado da palavra. A unidade do pensamento verbal reside no significado das palavras, que, por sua vez, é o critério de existência da palavra, ou seja, é mais que a palavra, é uma palavra com significado, ou seja, é uma palavra significada. O significado de cada palavra é um conceito, é uma generalização. Sendo a palavra uma generalização, isso quer dizer que a realidade é generalizada e refletida em uma palavra. Ao refletir a realidade e ao dar sustentação ao pensamento generalizante, a palavra tem seu significado alterado de acordo com o modo de realização da realidade social. Sendo o significado da palavra uma generalização e este um ato verbal do pensamento, e sendo o significado da palavra uma parte intransferível dela, isso leva à constatação de que o significado da palavra é um fenômeno tanto de pensamento quanto de linguagem.

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1993, p. 104).

O pensamento se realiza na palavra e esta ganha significado pelo pensamento. O pensamento passa a existir através da palavra, mas para isso atravessa diversas transformações, pois a fala não é cópia do pensamento. Dessa forma, a linguagem e o pensamento são orientados por questões diferentes, impossibilitando a transição direta do pensamento para a fala. A função do significado das palavras reside precisamente na realização da comunicação humana e na efetivação do pensamento generalizante; portanto, é fundamental encontrar o significado das palavras, é por meio dele que o pensamento se realiza e se objetiva, ganha vida, materialidade e visualidade. Por isso é tão necessário que o pensamento se realize nas palavras, que as palavras sejam compreendidas nos seus significados e múltiplos sentidos, para que os pensamentos deixem de ser sombras e as palavras sons vazios, reconhecendo, como diz Vygotsky (2001), que é a base afetivo-volitiva, isto é, os sentimentos, a vontade, o desejo e as necessidades que movem os pensamentos humanos.

Para Vygotsky, o pensamento é gerado pela motivação, ou seja, pelos desejos, necessidades, interesses e emoções. Assim, torna-se preciso reconhecer que as palavras são polissêmicas e as vozes polifônicas; é necessário buscar os significados e os sentidos para aquilo que foi dito e para o que não foi dito, mas foi pensado. O pensado que necessita ser expresso em palavras significadas, para poder (re)definir, (re)(in)formar, (re)inventar e (re)criar, processos fundamentais na constituição do educador ambiental.

É necessário descobrir os significados e os sentidos das palavras, os múltiplos sentidos que fazem a linguagem ser polissêmica e polifônica, que comportam inúmeras vozes e discursos, que objetivam e subjetivam o sujeito nas relações sociais, nos encontros cotidianos (in)freqüentes e (im)perceptíveis, nos movimentos de apropriação nas tramas e nas práticas sociais. É nesse cenário que se busca compreender as relações que se estabelecem, especialmente as relações estéticas, que são as relações sensíveis que dizem sobre a potência criadora como condição do ser humano e, portanto, da humanidade.

### **O sentido estético e a atividade criadora na formação continuada de educadores ambientais.**

O curso oferecido de formação continuada aos professores educadores ambientais dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal foi desenvolvido por meio de encontros mensais na própria escola, com duração de 3 horas, nos quais foram realizadas oficinas estéticas, envolvendo diferentes linguagens artísticas, vivências estéticas, discussões e reflexões sobre constituição de professores, sentido estético, atividade criadora e educação ambiental.

As oficinas estéticas se caracterizaram pela utilização de diversas linguagens, como músicas, grafismos, bricolagens, portfólios, fotografias, dramatizações, poesias, narrativas, produções científicas, construções de imagens e representações. Participaram 13 professores educadores ambientais, que trabalham do 1º ao 4º ano do ensino fundamental.

Essas atividades de extensão estavam vinculadas a um projeto de pesquisa que objetivava investigar os processos psicossociais implicados na constituição do educador ambiental em contextos de ensinar e aprender.

Na pesquisa os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados envolveram observações e registros dos encontros por meio de filmagem e do diário de

campo. O material coletado foi analisado na perspectiva da Abordagem Sócio-histórica, mais precisamente da análise microgenética (GÓES, 2000) e da videografia, pois se buscou a compreensão histórico-cultural e institucional dos processos psicossociais, articulando o nível microgenético das interações sociais com o estudo do funcionamento dialógico e discursivo do sujeito e do campo pedagógico, bem como se analisou os detalhes e as minúcias das relações intersubjetivas nas oficinas estéticas sem perder a dimensão histórica e cultural.

A análise microgenética permite vincular minúcias e indícios particulares às condições macrosociais e à prática social dos sujeitos, configurando-se como uma forma de constituição de saberes advindos da análise de episódios interativos, “sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos.” (GÓES, 2000, p. 9).

Essa experiência concretizou a criação de um espaço de constituição de educadores ambientais em um processo de investigação e de reflexão sobre alguns processos psicossociais, especialmente sobre a constituição do sujeito, a afetividade, atividade criadora e o sentido estético, os quais estão presentes nas relações intersubjetivas, institucionais e em contextos de ensinar e aprender. Além disso, procurou-se promover relações pautadas pela atividade criadora e pelo sentido estético que superam as relações sociais e as práticas educativas demasiadamente reprodutoras, técnicas e controladoras dos sujeitos.

O sentido estético só se revela ao homem com um ser natural humano, isto é, enquanto homem social, portanto o estético está diretamente relacionado ao homem, sendo que:

... o estético só se dá na dialética do sujeito e do objeto e que, portanto, não pode ser deduzido das propriedades da consciência humana, de certa estrutura dela, da psique ou de determinada constituição biológica do sujeito. A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sobre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p.97)

De acordo com a obra *La imaginación y el arte en la infancia* de Vygotsky (1990), pode-se destacar que a atividade criadora é toda realização humana criadora de algo novo. Dessa forma, essa atividade parte tanto de reflexos exteriores quanto de determinadas construções do cérebro, bem como dos sentimentos que se manifestam somente no ser humano. Nesse sentido, a conduta humana parte de dois impulsos. O

primeiro deles seria *reprodutor ou reprodutivo*, que consiste na reprodução ou repetição de normas de conduta elaboradas socialmente, por parte dos sujeitos. Porém, o homem não se limita somente a reproduzir as experiências do meio que o rodeia. Ele possui também a capacidade de recriá-las. Sendo assim, pode-se denominar essa capacidade de recriar de impulso *criador*. Impulso esse, que todo o ser humano possui.

Em relação à imaginação ou fantasia, segundo esse autor, essa surge a partir da combinação dos impulsos reprodutor e criador. Assim, não se compreende a imaginação como algo que se remete apenas ao irreal, mas sim a todo o trabalho humano que possibilita a criação artística, científica e técnica, ou seja, a imaginação impulsiona a atividade criadora. Diante disso, toda a produção humana no mundo que o rodeia é produto da imaginação, portanto, é criação, é atividade criadora.

Contudo, a atividade criadora não é um atributo exclusivo dos grandes gênios, mas está presente no cotidiano de todos, sempre que houver a presença da imaginação, da combinação entre os elementos cotidianos, da modificação, da criação e reinvenção de situações novas.

A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum (Tarde/Lazzarato). Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Cada variação, por minúscula que seja, ao propagar-se e ser imitada torna-se quantidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação. (PELBART, 2003, p. 138-139)

Sendo assim, o sujeito é capaz de imaginar, de combinar aspectos do seu meio, de repeti-los, mas também de reinventá-los, uma vez que combina as experiências vividas e elabora novas situações. Tal compreensão foi bastante discutida durante o curso e uma professora expressou sua visão por meio do seguinte relato:

A imaginação é a alavanca da atividade criadora. Entendemos que a imaginação não está restrita somente a algo abstrato, mas relacionada também aos sentimentos cotidianos, a fantasia; bem como, as alternativas para lidar com diferentes situações.(PROFESSORA SOL).

Acredita-se, assim como Vygotsky (1990), que a atividade criadora é toda atividade humana promotora de algo novo e que essa atividade não está presente apenas nos grandes gênios e sim em todo ser humano. Além disso, defende-se que as criações são promotoras das mudanças, mesmo que estas sejam pequenas. Nessa perspectiva, a

imaginação é a base para toda e qualquer forma de criatividade, levando em conta que o processo de criatividade no sujeito deve ser compreendido sempre como um produto histórico e social no qual está inserido.

No trabalho com oficinas estéticas buscou-se a produção de práticas educativas potencializadoras da vida, comprometidas com a criação de formas novas de existência singulares e coletivas em contextos educacionais, promovendo situações e experiências desafiantes que visavam à participação social e política e à cidadania, além da luta pela transformação das condições não dignas e injustas de vida.

Ao se inserir, na reflexão sobre a constituição do sujeito, a estética, a imaginação e os afetos, estamos reconhecendo aos homens o seu direito de ter necessidades elevadas – a necessidade do belo, de dignidade – que são essenciais, apesar das exigências da luta pela sobrevivência, à cidadania e aos direitos humanos. Falar de cidadania é falar de alegria e felicidade, e é também priorizar a imaginação e a criação. (SAWAIA, 2006, p. 91)

A experiência vivida por uma das professoras educadoras ambientais em um dos encontros expressa a sua constituição e a maneira como se trabalhou o sentido estético como um movimento de ir e vir do sujeito, na busca de seu devir:

Eu coloquei que eu sou lutadora, porque eu luto muito pelas coisas que eu quero, pelas coisas que eu acredito e isso me faz percorrer por muitos caminhos. Porque eu acabo percorrendo muitos caminhos, indo e voltando em muitas coisas, para conseguir as coisas que eu acredito assim. E, quando a gente acredita nas coisas e quer lutar por elas, a gente acaba tentando de um jeito, não dá, tenta de outro, e acaba percorrendo muitos caminhos pra alcançar o que se quer. (PROFESSORA LUA).

Essa mesma professora, que é uma alfabetizadora e mestre em educação ambiental, articula em sua fala a questão da afetividade e da sensibilidade, demonstrando que a experiência estética é entendida como uma possibilidade de vivenciar novos modos de se relacionar com o outro, com o mundo e consigo mesma, em um exercício cotidiano de superação do modo de ensinar, de aprender e de viver com o outro:

... eu sou um pouco sensível, essa sensibilidade envolve assim, um pouco, a afetividade, porque eu não, assim, me relacionar com as pessoas se não rola uma afetividade, tenho dificuldade, eu não consigo assim, até com os alunos se não tem uma afetividade é difícil assim, me relacionar com eles. Essa sensibilidade no sentido da afetividade e de pensar um pouco sobre as coisas, essa sensibilidade de sentir como tá o ambiente, de chegar num lugar e conseguir ver as energias, as coisas que acontecem ali. Então a sensibilidade nesse sentido assim. Educador, foi o que eu escolhi, que eu vou aprendendo a fazer todo dia, eu botei uma flor, que significa a vida né, pra mim assim. Então eu... É isso em que eu acredito muito, na vida, e é em que eu toco o meu trabalho, na vida, eu estou sendo educador, porque

eu acredito na vida, porque eu acredito que é possível outras formas de viver. (PROFESSORA LUA)

Desse modo, o curso de formação continuada proporcionou a experimentação de relações estéticas e éticas nas relações intersubjetivas e institucionais presentes naquele contexto educativo, compreendendo que as relações sociais e as práticas educativas são mutuamente constitutivas de sujeitos, isto é, a relação pedagógica e a ação educativa são sempre constitutivas dos sujeitos.

Paulo Freire pode ser convidado ao diálogo uma vez que explicita claramente a mutualidade constitutiva do processo educativo:

... embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1998, p. 25)

Assim, pressupõe-se que toda e qualquer ação pedagógica está fundamentada em uma determinada concepção de sujeito e que a ação educativa é sempre constitutiva dos sujeitos em relação. Nessa relação, os educadores têm um papel de destaque, pois são eles os responsáveis pela organização do contexto pedagógico e do meio social e pela socialização e apropriação dos diferentes tipos de conhecimentos produzidos histórica e socialmente; além disso, são os sujeitos mais experientes nessa relação de ensino e aprendizagem, desempenham a função de educadores qualificados para estabelecerem a articulação entre os diversos tipos de conhecimentos (popular e científico, local e global) e ultrapassarem os limites restritos das disciplinas isoladas visando a uma formação integral.

A educação pode transformar-se em uma criação da vida, isto é, a vida como um sistema de criação, tensão e superação, encontro e desencontro, adaptação e contradição. Porém, Vygotsky (2001a, p. 462) ressalta que “Assim, a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida”.

Resolver as questões da vida não é uma tarefa fácil, mas o educador ambiental pode contribuir para o debate e a transformação dos padrões de uso e distribuição dos bens ambientais, buscando formas mais sustentáveis, justas e solidárias nas relações sociais e nas relações com o meio ambiente, já que sua atuação tem uma dimensão política e educativa nas lutas pelo direito aos bens ambientais e à qualidade de vida.

Muitas das lutas em torno dos bens ambientais são expressão desta tensão entre interesses públicos e interesses privados. E, na medida em que o que está sendo reivindicado é o caráter público do meio ambiente, trata-se de uma luta por cidadania. (CARVALHO, 2002, p. 60).

Na formação de educadores ambientais o foco é o coletivo e o acolhimento à diversidade que caracteriza a condição humana, resgatando a discussão da necessidade de considerar o privado e o público, reconhecendo a Educação e a Educação Ambiental como possibilidades promissoras na construção de sujeitos comprometidos com a esfera pública. Com isso, promovendo superações das determinações externas e internas do ser humano e da sociedade, bem como possibilitando resistência às diversas formas de dominação e submissão que os sujeitos estão e são submetidos, particular e coletivamente.

Para educar, deve-se considerar o homem na sua totalidade, tanto nos aspectos biológicos, semióticos, inconscientes e afetivos quanto nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, considerando-se que ele faz parte natureza, que se relaciona com os outros, com o mundo, com as outras espécies e com o planeta.

A educação 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 do qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma 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, 2004a, p. 81-82).

O encontro e o diálogo da Abordagem Sócio-histórica com a Educação Ambiental crítica (CARVALHO, 2004, 2004a), transformadora e emancipadora (LOUREIRO, 2004, 2004a), apresenta inúmeras possibilidades de interlocução, uma vez que os processos de subjetivação e de objetivação e as questões socioambientais são compreendidos em uma perspectiva ética, mais precisamente em um eixo ético-político, potencializador da vida e da mudança social e ambiental. Os princípios da Educação Ambiental fundamentados no diálogo, na solidariedade, na construção da cidadania, na luta e reconhecimento da participação são considerados essenciais na transformação das relações sociais e na conquista de uma sociedade com mais justiça, preocupada com a justiça ambiental e, sobretudo, com menos desigualdade social. As posturas críticas, transformadoras e emancipadoras se contrapõem ao ideário de adaptação e ajustamento social.

## **A educação ambiental e a formação de educadores ambientais**

Entende-se que a formação deve ser continuada, um processo, pois se refere à prática reflexiva implicada na vida cotidiana, nos saberes e fazeres das experiências históricas, coletivas e singulares e nas condições sócio-político-econômico-histórico-ecológicas e ambientais determinantes na sociedade que condicionam a realidade social.

Ao dialogar com o referencial teórico da abordagem Sócio-histórica de Vygotsky na formação de educadores ambientais, buscando abordar os processos psicossociais, pretendeu-se subsidiar reflexões e trazer algumas contribuições para o debate complexo do tema da formação de educadores ambientais nos dias atuais.

Os processos psicossociais enfatizados foram constituição do sujeito, subjetividade, afetividade, imaginação e sentido estético. Entretanto, cabe esclarecer que se tem presente o alerta de Sawaia (1998) sobre o perigo no retorno da idéia de sujeito na epistemologia científica, nos projetos utópicos e sociais, já que quem retorna é o sujeito autônomo e narcisista que está sendo convocado e aclamado. Assim, não se deve esquecer que o sujeito da liberdade foi excluído da ciência psicológica, ficando apenas o comportamento observável, as determinações naturais e cognitivas. Dessa forma, a ênfase no sujeito tem de ser considerada na sua ambigüidade, pois a idéia moderna de sujeito pressupõe, de um lado, um ser singular voltado à intimidade, essencialmente psicológico e naturalizado, de outro, um ser completamente passível de instrumentalização e aprisionamento.

Desse modo, o retorno à idéia de sujeito deve-se tanto ao individualismo e ao narcisismo consumista do projeto neoliberal, quanto à possibilidade de uma crítica ética e epistemológica capaz de denunciar essa realidade e criar novas categorias analíticas que desafiam as dicotomias herdadas na modernidade e que desfetichize o sujeito, a subjetividade, a imaginação e a afetividade. “Não se pode pensar a autonomia e a emancipação social sem a idéia do sujeito da estética, da imaginação e da experiência afetiva. Fora desse sujeito, sem ele, só há a submissão a um conjunto de mecanismos que expropriam o indivíduo de si.” (SAWAIA, 2006, p. 91).

Entretanto, apesar das tentativas de superação do pensamento cartesiano, continua-se a defender dicotomias e cisões, sustentando abordagens reducionistas que mantêm visões que tendem a reduzir a complexidade dos processos psicossociais ao privilegiar o sujeito em detrimento do coletivo ou o coletivo em desrespeito ao sujeito, bem como

valorizar o cognitivo em prejuízo do afetivo ou enaltecer as emoções em detrimento da cognição.

Essas concepções reducionistas e mecanicistas que atravessam e balizam o campo educacional provocam o receio de que esse sujeito diluído e liquidificado em cognições, emoções, atitudes, comportamentos, corpo, mente, representações, identidades, ações, interações, etc., reproduzam o biologismo, o sociologismo, ou o psicologismo tão predominante nas décadas de 70 e 80. Essas concepções enfatizam a noção de subjetividade intimista e narcisista, nas quais os processos psicológicos são concebidos como algo isolado e acabado, portanto, sem sistemas de interconexões entre os processos psicológicos, conseqüentemente, a afetividade e a subjetividade não são vistas como constitutiva do sujeito, mas apenas como variáveis que precisam ser controladas, sendo passíveis de manipulação. Dentro disso, o homem pode ser visto apenas como razão discursiva e propositiva, em que a linguagem ganha existência própria independente do sujeito encarnado, dos processos de subjetivação, da base afetivo-volitiva e da condição humana; sendo assim, a afetividade e as emoções aparecem como formas de manipular o sujeito, reforçando o equívoco da modernidade de que as emoções são o *locus* de perturbação e desorientação dos sujeitos, portanto precisam ser controladas e ajustadas.

A intenção foi refletir sobre a necessidade de compreender os processos psicossociais como constitutivos do ser educador ambiental e alertar para os riscos do retorno à idéia de sujeito narcisista e individualista, às construções espontâneas do saber e do fazer e às práticas de sensibilização que invadem o universo educacional e o campo da Educação Ambiental.

Para a abordagem sócio-histórica, a ação educativa e a prática pedagógica são sempre constitutivas dos sujeitos, a questão da constituição do sujeito é central na educação, mas é o sujeito “quase-social”, que se constituiu enquanto um fenômeno social e um processo histórico, que acontece nas relações sociais; assim, a intervenção educativa não pode se restringir ao sujeito individual ou ao coletivo abstrato.

Desse modo, rompe-se com a crença individualista e com posturas idealistas de que as mudanças sociais podem ocorrer pelo somatório das mudanças individuais. No cenário mundial das mudanças climáticas e dos problemas ambientais propaga-se essa crença de que a responsabilidade está no indivíduo particular, na mudança de comportamentos e atitudes, no lema de que cada um deve fazer a sua parte, apostando na centralidade da

transformação do comportamento individual. Com isso, corre-se o risco de desviar e esvaziar o campo da ação política.

Acredita-se que um dos grandes desafios enfrentados por quem trabalha na educação e na formação de educadores ambientais é considerar o sujeito como um ser de possibilidades, um ser criativo e volitivo, sem perder de vista todas as determinações sociais, econômicas, culturais, ecológicas instituídas em uma sociedade, e, ao mesmo tempo, tendo presente uma discussão política, ética e estética da existência humana e da necessidade urgente da ação política dos grupos, fundamentalmente dos coletivos, senão, existe o risco de ser confundido com os mentores e aplicadores da auto-ajuda e das inúmeras técnicas de sensibilização, no horizonte de consumo, onde tudo se vende e tudo se compra, no relativismo absoluto e no niilismo, no pluralismo das teorias e no trânsito de autores e perspectivas que invadem os diversos contextos educativos, nos quais os educadores ambientais podem formar sua bricolagem teórica e prática, sem fundamentos nem práxis.

Em Educação Ambiental, 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 do mundo. Porém, ao se defender o diverso não se pode cair num pluralismo indiferenciado, em que as vivências pessoais e as lutas sociais se dêem numa história diluída e desconexa, na qual a negação, a confrontação de teorias e argumentos e a superação transformadora tornam-se impossíveis de se realizarem. (LOUREIRO, 2004, p. 22).

A riqueza da perspectiva sócio-histórica encontra-se na contribuição epistemológica, ontológica e ética da obra de Vygotsky, um autor que dialogou com os grandes pensadores e os clássicos da filosofia, buscando fundamentar sua proposta psicológica, estética e pedagógica, comprometida com a construção de uma nova sociedade. Acreditou e trabalhou na consolidação de uma nova educação capaz de promover a superação das relações de dominação e de desigualdade social vigentes, denunciando a lógica perversa dos mecanismos e processos de exclusão e inclusão social e educacional.

Nessa perspectiva, 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 e, ao mesmo tempo, acabado e imutável.

Esses referenciais têm possibilitando o enfrentamento dos desafios teóricos e metodológicos e dos dilemas éticos e políticos, na elaboração e compreensão de novos modos de ser e devir na formação continuada de educadores ambientais. São projetos educativos emancipatórios que nascem comprometidos com as transformações sociais, com as classes subalternas, em uma perspectiva multiprofissional e interdisciplinar, atualizado nas inovações tecnológicas e tendências contemporâneas, transitando entre as diferentes abordagens e a diversidade de atuação e de intervenção na Educação Ambiental, sobretudo pautados pela (re)invenção e pela criação, sem perder o horizonte dos fundamentos epistemológicos e ontológicos que caracterizam nossa abordagem.

Nesse sentido, abre-se espaço para refletir e analisar aquilo que era visto como o incômodo e o estranho, pois dizia sobre o que deveria ser não freqüente, o impróprio e o impertinente, procura-se olhar para além do que os olhos formatados, os comportamentos fossilizados não permitem, assim como, ouvir e apreciar aquilo que incapazes de suportar era significado como ruídos ou rapidamente intitulados como silêncio, como algo não observável nem dizível e inefável.

Para tanto, trabalha-se na transformação de espaços, saberes e fazeres historicamente avessos ao novo, com disponibilidade de abertura à pluralidade de cores, sabores, saberes e texturas com que a vida é tecida. A experimentação da vida que pulsa, da subjetividade que resiste e cria, ao mesmo tempo, motiva encontros de corpos potentes e afetivos, do fogo que arde e repõe a paixão.

Nessa perspectiva, dialoga-se com a Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória, promovendo o exercício da cidadania, a potencialidade do sujeito na relação com o outro, buscando superar as formas de dominação capitalistas e tentando compreender o mundo e o ambiente na sua complexidade e a vida na sua totalidade.

## Referências

ANDRÉ, M. & PLACCO, V. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisa em Psicologia da Educação. *Contrapontos*. Itajaí: Univali, 7(2), 2007, p. 339- 346.

CARVALHO, I. C. de M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. S. (orgs.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-65.

CARVALHO, I. C. de M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a. p. 13-24.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP: UNICAMP, nº 50, 2000, p. 9-25.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a. p. 65-84.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PELBART, P. P.. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SAWAIA, B. B. A crítica ético-epistemológico da psicologia social pela questão do sujeito. *Psicologia & Sociedade*. 10(2), 1998. p.117-136.

SAWAIA, B. B. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: DA ROS, S.Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A.V. (org.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e(em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 85-94.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Ediciones AKAL S. A., 1990.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, (71), 2000. p. 23-44.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

ZANELLA, A. V. & MOLON, S. I. Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re)invenção da vida. *Contrapontos*. Itajaí: Univali, 7(2), 2007, p. 255-268.