

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DAS GRAÇAS MONTE

**TRAJETÓRIAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS COM A
TEMÁTICA AMBIENTAL: DO MITO DE ORIGEM ÀS AÇÕES NO
CAMPO AMBIENTAL**

**SÃO CARLOS
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DAS GRAÇAS MONTE

**TRAJETÓRIAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS COM A
TEMÁTICA AMBIENTAL: DO MITO DE ORIGEM ÀS AÇÕES NO
CAMPO AMBIENTAL**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de São
Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção
do título de doutora em Educação.**

Orientação: Profa. Dra. Denise de Freitas

**SÃO CARLOS
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M772td

Monte, Maria das Graças.

Trajetórias de docentes universitários com a temática ambiental : do mito de origem às ações no campo ambiental / Maria das Graças Monte. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
174 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação ambiental. 2. Trajetórias de docentes universitários. 3. Práticas acadêmicas. I. Título.

CDD: 372.357 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Denise de Freitas

Prof. Dr. Alberto Villani

Prof^ª. Dr^ª. Marlene Francisca Tabanez

Prof^ª. Dr^ª. Alice Helena Campos Pierson

Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa da Silva

Denise de Freitas

A. Villani

M. Tabanez

J. C. S.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos em todos os momentos de minha vida.

À minha família, pelo carinho e apoio.

À orientadora do trabalho, Profa. Dra. Denise de Freitas, por ter proporcionado oportunidades de aprendizagens e por ter contribuído com minha formação como pesquisadora.

Às docentes e aos docentes que participaram desta pesquisa, pela gentileza em contribuírem de forma significativa com seus conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Alberto Villani e à Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson, pela leitura e contribuições valiosas no Exame de Qualificação.

Às amigas e aos amigos do grupo de pesquisa que compartilharam aprendizagens, momentos de alegrias e de angústias: Marcos, Luísa, Malu, Mariana, Elisângela, Isabela, Márcia, Cármen, Alessandra, Vânia, Sandra, Gislaine, Cris e Rita.

À Angelina e à Sílvia, pela amizade.

Às amigas Eveli, Luzia e Maria Helena, pelo carinho e acolhimento.

À Cláudia Regina, pela amizade e pelo apoio durante a realização deste trabalho.

Ao amigo André Mariano, pelo carinho.

Às alunas e aos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar pelo carinho e pela oportunidade de aprendizagem.

À Sra. Neida, pelo zelo na revisão deste trabalho.

Ao Rafael, pela tradução do resumo do trabalho.

À Universidade Federal de Uberlândia, pela liberação para a realização desta pesquisa.

À CAPES, pelo auxílio parcial para a realização desta pesquisa.

Resumo

Esta pesquisa buscou aprofundamentos a respeito dos desafios enfrentados por um grupo de docentes universitários para consolidar práticas acadêmicas com a temática ambiental, tendo como referência suas trajetórias de vida pessoal e acadêmica, reveladas por meio de narrativas biográficas. No percurso do estudo buscaram-se identificar que fatores estão relacionados com a entrada e a permanência dos docentes no campo ambiental; quais são os elementos mediadores nos processos de construção das práticas acadêmicas com a temática ambiental; quais são os fatores inerentes às ações por eles realizadas que os movem para consolidar a cultura ambiental no contexto acadêmico. A interpretação dos conteúdos das narrativas pautou-se nos contributos teóricos de Isabel Cristina de Moura Carvalho a respeito de mito de origem, vias de acesso e ritos de entrada para o campo ambiental; de Hannah Arendt acerca do conceito de ação e de René Kaës a respeito do conceito de intermediário. A análise dos resultados revelou que as experiências na infância de proximidade com a natureza, a participação nos movimentos sociais da década de 1970 e a formação como pesquisador acadêmico são lembranças resgatadas da memória que delineiam o mito de origem. A presença de formações intermediárias no contexto acadêmico permitiu aos docentes consolidar práticas acadêmicas com a temática ambiental. Nas situações de ausência destas formações permanecem os conflitos e as crises como fatores que, embora comprometam os avanços, não impedem a mobilização dos docentes para a ação, para novas construções. As ações dos docentes encontram-se, principalmente, na direção de configurar práticas acadêmicas orientadas por princípios de coletividade, o que coloca em evidências a questão da formação de grupos como espaços de diálogos frutíferos para a consolidação da cultura ambiental no contexto acadêmico.

Palavras-chave: temática ambiental, trajetórias de docentes universitários, práticas acadêmicas.

Abstract

This research is aimed at having deeper knowledge of the challenges faced by a group of university professors to consolidate academic practices with the environmental thematic, having the path of their personal and professional lives as reference, presented by means of biographical narratives. Throughout this study there is an attempt to identify: what are the factors related to the admittance and permanence of professors in the environmental field; what are the mediating elements in the construction processes of academic practices with the environmental thematic; what are the factors inherent to their actions, which move them towards consolidating environmental culture in the academic context. The interpretation of the content in the narratives was based on the theoretical contribution by Isabel Cristina de MouraCarvalho with regards to myths of origin, means of access and rites of admittance to the environmental field; by Hannah Arendt, on the conception of action, and by René Kaes on the conception of intermediate. The results analysis reveals that the childhood experiences of being close to nature, the participation in the social movements in the 70's and the qualification as an academic researcher are memories brought out from memory, which delineate the myth of origin. The presence of formation of intermediaries in the academic context allowed professors to consolidate academic practices with the environmental thematic. In the absence of these formations remain the conflicts and crisis that, despite jeopardizing advances, don't stop the mobilization of professors for action, for new constructions. The professors' actions are mainly found in setting academic practices oriented by collectivity principles, which highlight the issue of creating groups as space for fruitful dialogues in order to consolidate environmental culture in the academic context.

Key-words: environmental thematic; trajectories of academics; academic practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I	22
1 Aportes teóricos	22
1.1 A entrada e o pertencimento ao campo ambiental	23
1.2 A dimensão política da ação ambiental em uma perspectiva filosófica arendtiana ...	29
1.3 O conceito de intermediário no campo ambiental	52
CAPÍTULO II	69
2 Metodologia	69
2.1 A coleta de dados	73
2.1.1 A composição do grupo de docentes participantes da pesquisa	73
2.1.2 O encaminhamento das entrevistas	76
2.1.3 A organização dos dados	77
2.2 O quadro teórico da análise	78
CAPÍTULO III	80
3 Trajetórias dos docentes: do mito de origem às ações no campo ambiental	80
3.1 A construção das trajetórias	81
CAPÍTULO IV	152
4 Do mito de origem às ações no campo ambiental	152
4.1 A entrada e a permanência no campo ambiental	152
4.2 Formações intermediárias nos processos de construção de práticas acadêmicas com a temática ambiental	157
4.3 Desafios que criam rupturas para consolidar a cultura ambiental acadêmica	163
MITOS DE ORIGEM, FORMAÇÕES INTERMEDIÁRIAS E AÇÃO NO CAMPO AMBIENTAL: TECENDO CONSIDERAÇÕES	165
REFERÊNCIAS	167

INTRODUÇÃO

A identidade que construí com a temática ambiental e meu envolvimento com ações voltadas para a compreensão de como se configuram os problemas socioambientais e as possibilidades para superá-los é um processo com vínculos construídos em diferentes espaços de vivência e de convivência.

A aproximação com a temática ambiental, desde a infância, decorre de minha sensibilidade para com os fenômenos da natureza, característica que me moveu para o campo da Biologia para construir meu caminho profissional. A entrada neste campo de conhecimento tem também as referências que construí para fazer a defesa da proteção da natureza diante de situações como as de desmatamento, de poluição dos ecossistemas e de extinção de espécies de seres vivos. No decorrer de minha formação acadêmica passei a compreender a interface que há entre as dimensões biológica, ecológica, social, econômica, cultural e política de diferentes fenômenos que ocorrem no ambiente.

Este processo se ampliou no contexto profissional nos momentos de planejamento das atividades pedagógicas quando passei a atuar como docente no ensino básico de escolas públicas para ministrar aulas de Ciências e de Biologia. Era o início da década de 1980 e nas escolas prevaleciam as estratégias de ensino pautadas na abordagem tradicional dos conteúdos. A principal fonte de conteúdos de Ciências e de Biologia era o livro didático e as orientações para o planejamento de ensino advinham dos Programas de Ensino encaminhados pela Secretaria Estadual de Ensino. A abordagem de temas ligados às questões ambientais era restrita à dimensão ecológica.

Em minha trajetória profissional as participações em cursos de formação continuada permitiram aprofundamento teórico a respeito das questões epistemológicas relacionadas às práticas pedagógicas e os pressupostos epistemológicos construtivistas tornaram-se a referência para a construção de minhas práticas pedagógicas.

Esta referência epistemológica subsidiou a elaboração do projeto para desenvolver a pesquisa que realizei no nível de mestrado. No percurso dos estudos e no delineamento do campo para encaminhar a investigação, a teoria das concepções alternativas e a de mudança conceitual se constituíram em referencial teórico para o trabalho, em decorrência da importância que identifiquei nestas teorias para proceder as análises dos dados empíricos da pesquisa, cuja conclusão apontou a relevância do papel das concepções no

processo de construção da visão de mundo, tendo como referência a prática pedagógica de um professor em relação às questões ambientais¹.

Na continuidade de minha formação como pesquisadora busco, neste momento, investigar a respeito da consolidação de práticas acadêmicas relacionadas à temática ambiental para trazer contribuições para os estudos inerentes ao campo ambiental. A referência ao campo ambiental pauta-se no conceito de campo desenvolvido por Bourdieu (2004). O sociólogo explica que a noção de campo que ele elaborou decorre de sua defesa de que “para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto” (p. 20). A sua hipótese é a de supor que

[...] entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo de *campoliterário, artístico, jurídico* ou *científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Este universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (op. cit., p. 20).

[...]

Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. (op.cit., p. 29)

Carvalho (2002) nos lembra que o campo ambiental é heterogêneo por “incluir movimentos sociais de filiações ideológicas diferenciadas, políticas públicas, partidos políticos, estilos de vida alternativos, opções e hábitos de consumo etc.” (p. 59).

Como espaço estruturado e estruturante, o campo ambiental inclui uma série de práticas e políticas, pedagógicas, religiosas e culturais, que se organizam de forma mais ou menos instituída, seja no âmbito do poder público, seja na esfera da organização coletiva dos grupos, associações ou movimentos da sociedade civil; reúne e forma um corpo de militantes, profissionais e especialistas; formula conceitos e adquire visibilidade através de um circuito de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas ambientais. (CARVALHO, 2008, p. 19).

A diversidade de práticas consolidadas no campo ambiental revela a confluência de debates e de construções teóricas com contribuições das diferentes áreas de

¹ MONTE, Maria das Graças. *Introdução da temática ambiental na escola: para além das concepções do professor*. 2003. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

conhecimento, como também dos conhecimentos construídos em outros espaços sociais não acadêmicos. Este arcabouço de ideias e de conhecimentos sustenta a compreensão de que, para além das relações do homem com a natureza, é preciso atentar para as relações entre os homens. Constitui-se, assim, o parâmetro da dimensão social das questões ambientais.

A compreensão radical deste parâmetro tem evidenciado as ações que permitem o resgate de valores éticos e morais para orientar a convivência humana e, em decorrência, redimensionar as relações do homem com a natureza na perspectiva da sustentabilidade social e ambiental. No entanto, historicamente, a formação humana em espaços de educação escolar inclui, além de conhecimentos, valores compatíveis com as demandas de mercado, fato que tem se constituído de forma a valorizar os aspectos econômicos da vida em detrimento de uma contextualização abrangente dos aspectos sociais e ambientais. A predominância desta referência para os processos educativos formais tem interferido no alcance do objetivo de desenvolver uma proposta de formação com visão crítica da realidade.

A ausência de visão crítica da realidade compromete a interpretação dos modelos de construção das relações sociais que estão associados aos de apropriação indevida dos recursos naturais para contemplar a sobrevivência, com argumentos para o alcance de melhores padrões de qualidade de vida. Assim, buscam-se, por meio de estudos nas diferentes áreas de conhecimento, elementos que permitam compreender amplamente este processo e, em decorrência, desencadear a construção de propostas alternativas a este modelo de sociedade que, adentrando no século XXI, vivencia o acirramento das desigualdades sociais, compreendidas como desigualdades socioambientais. É neste patamar de produção de conhecimentos que se reafirma a necessidade de construir outros princípios éticos e morais para guiarem a construção de práticas sociais que potencializem a consolidação de um modelo de sociedade pautado nos pressupostos da sustentabilidade social e ambiental.

A compreensão mais abrangente da diversidade dos acontecimentos que ocorrem em diferentes espaços do planeta e que retratam um problema, ou não, revela as possibilidades de interpretações a respeito de problemas ambientais que não se constituem apenas por dimensões biológicas, físicas, químicas e/ou geológicas, quando tem interfaces com o modelo de organização social que se caracteriza pela promoção de um padrão hegemônico de estar no mundo. Esta referência de compreensão dos acontecimentos respalda sua nomeação como acontecimento socioambiental. Guimarães (2004), ao argumentar a respeito de sua re-significação para a educação ambiental, esclarece:

Utilizo-me aqui da expressão socioambiental, [...] por acreditar que essa possa apontar para a superação da tendência fragmentária, dualista e dicotômica, fortemente presente em nossa sociedade, buscando assim, preencher de sentido essa expressão com a idéia de que as questões sociais e ambientais da atualidade encontram-se imbricadas em sua gênese e que as conseqüências manifestam essa interposição em sua concretude. (p. 25).

O entendimento das interfaces entre questões sociais e ambientais revela possibilidades de conceber e construir práticas sociais e processos educativos que permitam a leitura da realidade em suas diferentes dimensões, como pressuposto para superar o caráter fragmentário da realidade contemporânea. O debate acerca de tal fragmentação tem, nas análises sobre o paradigma da modernidade, aportes que permitem compreendê-la por meio da instituição do modelo vigente de produção de conhecimento científico. Boaventura de Sousa Santos construiu ensaios teóricos significativos a respeito do paradigma da modernidade e projetou o conceito de pós-modernidade a partir da análise da crise instalada do modelo de produção científica. No decorrer de sua obra, o autor tece explicações referentes a este processo:

Desde o século XVII, as sociedades ocidentais têm vindo a privilegiar epistemológica e sociologicamente a forma de conhecimento que designamos por ciência moderna. [...] O que distingue o debate moderno sobre o conhecimento dos debates anteriores é o facto de a ciência moderna ter assumido a sua inserção no mundo mais profundamente do que qualquer outra forma de conhecimento anterior ou contemporânea: propôs-se não apenas compreender o mundo ou explicá-lo, mas também transformá-lo. Contudo, paradoxalmente, para maximizar a sua capacidade de transformar o mundo, pretendeu-se imune às transformações do mundo. (SANTOS, 2004, p. 18).

As transformações sociais e ambientais decorrentes da afirmação do conhecimento científico como verdade, em contraposição a outras formas de conhecimentos socialmente construídos e marcados pelos valores culturais de grupos humanos inseridos em diferentes contextos geográficos e políticos, se configuram no que se denomina problemática ambiental.

Uma das principais causas da problemática ambiental foi atribuída ao processo histórico do qual emerge a ciência moderna e a Revolução Industrial. Este processo deu lugar à distinção das ciências, ao fracionamento do conhecimento e à compartimentalização da realidade em campos disciplinares confinados, com o propósito de incrementar a eficácia do saber científico e a eficiência da cadeia tecnológica de produção. A partir dessa premissa, iniciou-se a busca por um método capaz de reintegrar esses

conhecimentos dispersos num campo unificador do saber (LEFF, 2001, p. 60).

Este autor elucida que na problemática ambiental “confluem processos naturais e sociais de diferentes ordens de materialidade” e que para compreendê-la em sua complexidade faz-se necessário integrar os diversos campos de saber, o que requer também uma “concepção integrada dos processos” que configuraram a problemática ambiental. E pondera:

Neste sentido, é preciso diagnosticar os efeitos do processo de acumulação e as condições atuais de reprodução e expansão do capital, os impactos ambientais das práticas atuais de produção e consumo e os processos históricos nos quais se articularam a produção para o mercado com a produção para o autoconsumo das economias e as formações sociais dos países “em desenvolvimento” para a valorização e exploração de seus recursos. Estes processos históricos transformaram as práticas produtivas e degradaram a produtividade de seus ecossistemas, afetando as capacidades produtivas da população, sua dependência tecnológica e cultural, suas formas de sujeição ideológica e suas motivações para a inovação produtiva. (op. cit., p.60-61).

A necessidade de compreender esta rede de processos históricos que determina a problemática socioambiental com seus diferentes contornos faz emergir, em diferentes contextos sociais, propostas de ações voltadas para a formação das pessoas por meio de conteúdos referentes às diversas dimensões que caracterizam uma questão socioambiental. Este movimento revela como ocorre a configuração da temática ambiental na sociedade, com ações no nível, por exemplo, do ensino, da pesquisa e da elaboração e gestão de políticas públicas.

Em todos os contextos sociais há expectativas pela ampliação do acesso aos conhecimentos acerca da temática ambiental a fim de proporcionar às pessoas o empoderamento necessário para que desenvolvam ações na perspectiva da sustentabilidade social e ambiental. Aguarda-se que haja adesões significativas às ações coletivas para que se atinjam patamares em que seja possível potencializar o processo de superação da degradação social e ambiental promovida pela égide do modelo capitalista de gerenciamento do mercado financeiro. Faz-se necessário, neste sentido, a participação da sociedade em diversas reivindicações por mudanças para além do âmbito das ações inerentes à vida privada, com intervenções nas formas de organização coletiva e no papel do Estado que, no modelo

neoliberal, direciona suas ações para a regulamentação e a expansão do mercado financeiro voltado para a ideologia do consumo.

As práticas sociais inerentes a este propósito estão relacionadas a uma mudança de paradigma. Dentre elas, a “educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza.” (SORRENTINO et al, 2005, p. 288-289).

Nesta perspectiva é possível traçar a fundação da Educação Ambiental como um campo de conhecimentos que abarca conceitos, princípios, recomendações e orientações para articular na sociedade práticas educacionais que buscam a confluência das dimensões social e ambiental nos processos educativos, na reorientação do modelo de produção científica e tecnológica, na elaboração e na implementação de políticas públicas. Tais práticas visam ao envolvimento das pessoas em ações que lhes permitam interpretar a realidade e se organizarem para a superação de problemas em que tanto os recursos físicos do ambiente como as condições da vida humana e dos demais seres vivos estejam comprometidas.

Em relação às diferentes ações construídas historicamente com a temática ambiental, é relevante identificar os discursos a elas inerentes. Gaudiano (2005) explica que no campo do ambientalismo “coexiste” uma diversidade de discursos nos quais “engendram-se diferentes concepções do mundo e do papel desempenhado pela natureza e pelo ambiente”. Os discursos a respeito da natureza são “investidos de valores morais, preceitos religiosos e fundamentos científicos, que usualmente não surgem logo, mas que se materializam na forma de exigências partidárias, políticas públicas e manifestações de cidadãos que incitam à acção e à «mudança».” (p. 122). Ao discorrer sobre estes aspectos, o referido autor problematiza esta questão no espaço acadêmico.

Os discursos acadêmicos não ficam à margem destas posições. Mais ainda, os discursos acadêmicos representam muitas vezes um fundamento de alto *status* para defender ou apoiar argumentos inscritos nas lutas de poder que caracterizam o estado actual de coisas acerca da natureza e de seus recursos. A actividade científica rege-se mediante paradigmas normativos que ajuízam sobre a validade e as possibilidades dos achados da investigação, com frequência a partir de interesses econômicos e políticos. (GAUDIANO, 2005, p. 122-123).

O discurso acadêmico sustenta a legitimidade do conhecimento científico disciplinar reconhecido pela sociedade. A compreensão de que a perspectiva disciplinar não é suficiente para interpretar e solucionar os problemas socioambientais, dada a sua

complexidade, sustenta a defesa pela perspectiva interdisciplinar, destacada amplamente nas propostas de atividades que tratam das questões ambientais. Com relação ao fato de ainda não haver um alcance satisfatório de abordagem interdisciplinar para encaminhar as produções acadêmicas, o referido autor pondera que “não podemos pensar numa ruptura definitiva e total com o conjunto de conhecimentos disciplinares, mas antes com uma coexistência de saberes distintos que serão antagônicos entre si em graus e espaços variáveis.” (GAUDIANO, op. cit., p. 125). Também esclarece que esta questão encontra-se no contexto dos acontecimentos decorrentes do modelo de globalização, destacando o que se refere à internet ser uma proposta de veiculação de informações que sustenta este modelo. Ele defende que é necessário termos uma postura crítica a este respeito em função de se ter configurado “um quadro onde o conhecimento se converteu em informação para o consumo”.

Foi neste contexto que a problemática ambiental introduziu uma tensão adicional ao conhecimento disponível, propiciando a deslocação de algumas áreas de conhecimento ou de campos de actuação profissional que mantinham exercícios muito desgastados (por exemplo, as carreiras agronômicas). A superespecialização que tinha vindo a acontecer dentro das diferentes disciplinas científicas, mostrou os seus próprios limites ao não conseguir dar as respostas esperadas para resolver problemas que exigem outras articulações para as quais as comunidades científicas não estão preparadas. Comunidades cuja constituição se deu em função de objectos de conhecimento e de códigos unidisciplinares, não históricos e fundacionais que dificilmente podem estabelecer as pontes epistemológicas e de comunicação que requerem objectos-problema como os ambientais. (GAUDIANO, 2005, p. 125-126).

O fato de as comunidades científicas ainda não articularem satisfatoriamente as questões que exigem outras propostas epistemológicas coloca a questão das dificuldades para a incorporação da temática ambiental nos contextos de ensino formal e nos demais espaços institucionais. Neste sentido, as instituições de ensino superior, enquanto locais de produção científica e tecnológica orientada pelo modelo de ciência moderna, são também locais com autonomia para novas construções e para dar visibilidade a estas construções, mesmo diante dos conflitos que decorrem das diferenças de pensamento e de visão de mundo que orientam as ações planejadas e desenvolvidas em seu interior. Assim, entende-se que não há uma estabilidade que impede a entrada de outras formas de pensar. A questão está em garantir espaços para o reconhecimento de que é possível a interlocução entre os diferentes saberes que revelam diferentes visões de mundo, para buscar aproximações entre as mesmas. Esta análise tem sustentado as ações de pessoas que acreditam e lutam para a consolidação destes movimentos nas instituições, na expectativa de promover o diálogo entre os saberes.

Santos (2006) tece uma reflexão contundente a respeito das possibilidades de interlocução entre diferentes saberes por meio da defesa de que “a lógica da monocultura do saber e do rigor científicos tem de ser confrontada com a identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente nas práticas sociais”, para configurar uma proposta de “ecologia dos saberes” (p. 98). Neste processo não está em questão o descrédito ao conhecimento científico, mas o entendimento de como socialmente ocorrem as adesões e as defesas por esta forma de encaminhar as situações no mundo.

Como o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem os grupos sociais que tem acesso a este conhecimento. Em última instância, a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. No entanto, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se basear apenas na idéia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Para além do facto de tal distribuição ser impossível nas condições do capitalismo global, o conhecimento científico tem limites intrínsecos em relação ao tipo de intervenção que promove no mundo real.

[...]

O princípio da incompletude de todos os saberes é a condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento. O que cada saber contribui para este diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância*. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2006, p. 99).

O “princípio da incompletude” coloca-se como referência que permite vislumbrar a possibilidade de superar impedimentos de construção das *pontes epistemológicas* a que se refere Gaudiano (2005). Neste sentido, o saber ambiental tem ressonância com este princípio porque “se forja no encontro (enfrentamento, entrecruzamento, hibridização, antagonismo) de saberes diferenciados por matrizes de racionalidade-identidade-sentido que respondem a estratégias de poder pela apropriação do mundo e da natureza”. (LEFF, 2000, p. 46).

Assim, faz-se necessário criar espaços para o encontro de saberes diversos, explicitados por meio de diferentes discursos e, em decorrência, identificar seus pontos de confluência. Para o alcance deste objetivo é necessário acreditar e defender que há possibilidades de novas construções, mesmo na estrutura rígida das instituições acadêmicas,

* O autor explica que no processo de aprender determinados saberes pode haver o esquecimento de outros, o que significaria ignorá-los, uma vez esquecidos.

edificada na defesa de que está no conhecimento científico a solução para os problemas da humanidade.

Parece haver um entendimento comum de que é preciso ocupar brechas entre as estruturas conservadoras de nossas instituições de educação superior para criar o novo. Não faltam na literatura reflexões sobre as incongruências entre o discurso e a prática e as incontáveis contradições geradas em função desta natureza dúbia do fazer universitário. Por um lado existe a autonomia de pensamento e ação para criar novos conhecimentos e novas maneiras de educar. Por outro, ainda que, em tese, a universidade seja um espaço onde impera o compromisso com o bem comum e com valores humanos essenciais, os aspectos ideológicos e éticos que permeiam suas ações nem sempre são explícitas e, em geral, não existem espaços para a explicitação dos conflitos inerentes à diversidade de visões de mundo e de ciência que se encontram no âmbito universitário. (OLIVEIRA, 2007, p. 145).

O movimento de “ocupar brechas” nas instituições de ensino superior coloca em questão o pensar a respeito das reorganizações necessárias no âmbito acadêmico diante das questões colocadas pela temática ambiental. Significa entender e enfrentar os desafios para elaborar novas propostas de ensino, pesquisa, extensão e de gestão, que por sua vez requisitam a estruturação de novos modelos de organização curricular, a interlocução com os órgãos de fomento para implementar políticas que incorporem os pressupostos da Educação Ambiental, a revisão do padrão de organização dos espaços institucionais, dentre outros.

Diante destas questões inerentes à realidade acadêmica se esboçam outras que se referem às práticas docentes que se consolidam por meio de ações de incorporação da temática ambiental em suas diferentes dimensões no currículo universitário, e diz respeito às situações que os docentes vivenciam para articularem conhecimentos do campo ambiental em um contexto de afirmação do paradigma científico: - Que conflitos os docentes enfrentam para incorporar a temática ambiental nas práticas e nos espaços acadêmicos? Que crenças sustentam sua permanência nos movimentos de construção de outros pressupostos para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos científicos integrados com conhecimentos do campo ambiental? Que elementos balizam sua entrada no campo ambiental e mantêm ressonância com as ações no âmbito acadêmico? Como superam, ou não, os conflitos advindos destes processos?

As respostas a estas questões necessitam ser ampliadas no sentido de se conhecer quais elementos têm permitido o alcance, ou não, dos objetivos das propostas construídas para consolidar uma cultura acadêmica que incorpore, efetivamente, em suas produções no nível do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, os pressupostos da

Educação Ambiental e os conhecimentos construídos por meio das práticas sociais a ela inerentes. Neste sentido, no estudo aqui apresentado, buscam-se elementos que possam contribuir com as leituras a respeito desta cultura acadêmica. Junto às investigações que se inserem no campo ambiental, a intenção é a de contribuir com referências para este processo que, na atualidade, tem se configurado por meio de um rol de conhecimentos que delineiam propostas de ambientalização do ensino superior.

Os processos de ambientalização do ensino superior visam à construção e ao desenvolvimento de propostas que potencializem a incorporação da temática ambiental no âmbito da Universidade. Historicamente, o “processo de ambientalização do ensino superior se entrelaça com aquele mais amplo da institucionalização da Educação Ambiental (EA) que tem seu marco inicial na Declaração de Estocolmo [...]”. (PAVESI, 2007, p. 14).

Decorridos mais de trinta anos da Primeira Conferência Mundial sobre Ambiente Humano (1972), da qual resultou a referida declaração, tem-se um rol de conhecimentos construídos a partir de análises de processos em que se busca consolidar propostas de articulação da temática ambiental em diferentes contextos sociais, consideradas na perspectiva de ambientalização. Ao discorrer a respeito dos processos de ambientalização dos conflitos sociais, Lopes (2006) considera que o “termo ‘ambientalização’ é um neologismo semelhante a alguns outros usados nas ciências sociais para designar novos fenômenos ou novas percepções de fenômenos vistos da perspectiva de um processo”, como por exemplo, os de “industrialização” e de “proletarização”. (p. 34). O autor esclarece que:

O sufixo comum a todos esses termos indicaria um processo histórico de construção de novos fenômenos, associado a um processo de interiorização pelas pessoas e pelos grupos sociais – e, no caso da “ambientalização”, dar-se-ia uma interiorização das diferentes facetas da questão pública do “meio ambiente”. (op. cit., p. 34).

A ambientalização como processo histórico de apropriação individual e coletiva das questões ambientais, entendidas como questões públicas, é um parâmetro conceitual relevante junto aos demais conceitos apresentados na literatura concernente ao tema.

No que se refere ao contexto acadêmico, destaca-se um projeto realizado por docentes de onze universidades (seis da América Latina e cinco da Europa)² que compuseram

² Universidades participantes da rede ACES: TechnicalUniversity Hamburg-Harbug Technology (Alemanha), Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), Universidad Nacional de San Luís (Argentina), Universidade Estadual de Campinas (Brasil), Universidade Estadual Paulista-Rio Claro (Brasil), Universidade Federal de São

a rede ACES (Rede de Ambientação Curricular dos Estudos Superiores). Organizados em grupos que trocaram experiências em relação aos processos de incorporação da temática ambiental nos cursos superiores, os docentes das universidades realizaram atividades para avaliar o grau de ambientação curricular de atividades acadêmicas por eles planejadas e desenvolvidas em suas universidades de origem. Duas referências nortearam os trabalhos empreendidos em cada universidade: a do conceito de ambientação curricular e a das dez características de um curso ambientado. (JUNYENT, 2003).

Os trabalhos realizados pelos docentes se pautaram nas diferentes visões que eles têm a respeito da temática ambiental para procederem a reflexões e apresentarem definições de ambientação curricular. Estas nortearam as atividades que foram realizadas em cada universidade participante da rede ACES. A partir de tais reflexões, a Universidad de San Luís submeteu à apreciação da rede um conceito a respeito da ambientação curricular.

La Ambientación Curricular es un proceso continuo de producción cultural tendiente a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y la naturaleza, atendiendo a los valores de la justicia, la solidaridad y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades.

En el ámbito universitario dicho proceso incluye decisiones políticas de la institución en el sentido de generar todos los espacios necesarios para la participación democrática de los diversos estamentos internos en la definición de las estrategias institucionales y en el fomento de normas de convivencia que respondan a los objetivos y valores antes mencionados.

Dichos aspectos deben quedar reflejados en los Planes de Estudios de las diferentes carreras tanto en la caracterización del Perfil del graduado como en los Alcances de los Títulos que se otorguen. A la vez el diseño curricular debe incluir contenidos, metodologías y prácticas sociales que aporten explícitamente a las competencias que se enuncien en el Perfil y los Alcances.

Implica la formación de profesionales que puedan vivenciar situaciones reales que propicien la reflexión sobre las dimensiones afectivas, estéticas, éticas de las relaciones interpersonales y con la naturaleza. Ello requiere la realización de trabajos que faciliten el contacto con los problemas socio ambientales en el propio escenario en que ellos ocurren.

Estas vivencias deben contemplar el análisis y la reflexión crítica acerca de las alternativas de intervención en las relaciones entre la sociedad y la naturaleza toda vez que ello se constituye en una participación política sobre la cual deberá tomarse conciencia para reconocer a que segmentos de la sociedad se favorece dicha intervención. (y deberá orientarse a propiciar y defender el desarrollo sostenible). (JUNYENT, GELI, ARBAT, 2003, p. 21-22).

Dentre os princípios que norteiam esta definição destacam-se os que aludem à dimensão humana da ambientalização e que se referem aos processos de convivências e de dinâmica das relações interpessoais. Estes princípios levam a pensar a respeito de que propostas educacionais contemplariam a formação humana no contexto acadêmico, junto à proposta vigente de formação que foca a capacitação para o trabalho. Esta questão é problematizada por Maturana e Rezepka (2000), que consideram que a “maior dificuldade na tarefa educacional está na confusão entre duas classes distintas de fenômenos: a formação humana e a capacitação”. Estes autores explicam que a formação humana refere-se à capacidade de a pessoa “ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável” e que a “capacitação tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, com recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver”. (p. 11). Defendem que em nossa cultura “devemos ensinar valores, espiritualidade e justiça de maneira explícita, porque vivemos em uma cultura que nega estas dimensões do viver cotidiano” (p. 19). Ao reafirmarem a importância da formação humana, os autores nos colocam a necessidade de compreender aspectos que possam estar interferindo na incorporação da formação humana nos contextos educacionais.

Em relação aos estudos acerca da ambientalização curricular do ensino superior, Oliveira e Freitas (2004), ao discorrerem a respeito da inclusão curricular de uma disciplina para cursos de formação de professores, ponderam sobre obstáculos que necessitam ser mais bem compreendidos para o alcance de ações transformadoras da realidade:

Tomando por referência o conhecimento recente na área de EA e formação de professores (ROBOTTM, 1987; CARVALHO, 1996; PENTEADO, 1997; SORRENTINO, 1998; REIGOTA, 1999; SATO, 2000; SILVA, 2000), identificamos em nossa prática que a mobilização e a potencialização (“empowerment”) para a ação transformadora das realidades enfrenta obstáculos ainda pouco investigados e compreendidos. Vários trabalhos vêm demonstrando a resistência à mudança, mesmo quando se consideram os níveis de informação, sensibilização e conscientização relativos aos problemas ambientais, como elevados. (p. 3-4).

A resistência à mudança é um fenômeno que reforça a referência de que os aspectos subjetivos estão implicados neste processo. Pavesi e Freitas (2008) apresentam resultados de uma pesquisa por elas empreendida, que

colocam em evidência a origem/natureza subjetiva dos processos de ambientalização curricular, demonstrando que, independentemente da forma na qual a dimensão ambiental vem sendo incorporada nos diferentes espaços de formação, as iniciativas individuais de um grupo restrito de

professores, motivados por interesses e vivências particulares, precederam ações institucionais e administrativas. (p. 120).

A motivação enquanto aspecto subjetivo das ações humanas (Pintrich; Marx; Boyle, 1993) expressa a relevância da subjetividade nas iniciativas que envolvem as questões relacionadas à ambientalização. No âmbito institucional é inerente ao papel desempenhado pelos docentes, o enfrentamento de desafios para assumir a ambientalização de práticas acadêmicas de pesquisa, de ensino, de extensão e de gestão, como também para construir as relações de convívio nos diferentes espaços acadêmicos. - Neste processo, como estas práticas se articulam? Quais disputas elas estabelecem para serem práticas que se direcionam para configurar uma nova cultura no meio acadêmico?

Estas indagações têm a ver com o fato de que, mesmo havendo um processo para instituir a ambientalização curricular, observa-se que estas práticas ainda não têm efeito de permanência, não chegam a se configurar como uma mudança de cultura acadêmica. Vislumbra-se que este processo de ambientalização proporcione a aproximação entre as ações promovidas nos diferentes espaços acadêmicos e a construção coletiva de novas propostas.

Nos processos de incorporação da temática ambiental no âmbito acadêmico destaca-se a participação de docentes que trazem as suas contribuições com conhecimentos e experiências que constroem por meio de ações em que articulam esta temática em diferentes contextos. Por se diferenciarem em relação a possuírem este rol de conhecimentos e ao envolvimento com a temática ambiental no decorrer de suas trajetórias de vida, considera-se que estes docentes, inseridos no campo ambiental, são detentores de referências importantes em relação aos processos de incorporação da referida temática nas diferentes ações planejadas e desenvolvidas na Universidade.

Esta questão sustentou o desafio de compreender aspectos inerentes às situações em que docentes universitários, orientados por visões de mundo e adesões epistemológicas diferenciadas, buscam articular práticas relacionadas à temática ambiental no contexto acadêmico. Na intenção de inscrever a leitura a respeito destas ações no campo da pesquisa, considerou-se relevante trazer como contribuição à pesquisa os relatos de docentes universitários por meio de narrativas biográficas, uma vez que esta forma de dizer sobre si mesmo “remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*”. (SOUZA, 2006, p. 14).

Assim, por meio da pesquisa aqui apresentada, procurou-se responder às seguintes questões:

- Que fatores propiciam a entrada e a permanência de um grupo de docentes universitários no campo ambiental?
- Quais são os elementos que balizam a construção de práticas acadêmicas com a temática ambiental?
- Quais são os desafios que um grupo de docentes enfrenta para consolidar práticas acadêmicas com a temática ambiental, que criam rupturas no sentido de efetivar a cultura ambiental no contexto acadêmico?

Para responder a essas questões, o objetivo geral refere-se a compreender de que maneira os docentes construíram o seu pertencimento ao campo ambiental e como vivenciam a consolidação de práticas acadêmicas com a temática ambiental. Os objetivos específicos se referem a: 1) Identificar, na trajetória de vida pessoal e profissional de um grupo de docentes universitários, fatores relacionados com a sua entrada e permanência no campo ambiental; 2) Analisar, por meio dos episódios das trajetórias de vida pessoal e profissional deste grupo de docentes, quais são os elementos mediadores nos processos de construção das práticas acadêmicas com a temática ambiental; 3) Identificar, por meio das narrativas biográficas do grupo de docentes, quais são os desafios inerentes às ações por eles realizadas, que os movem para efetivar a cultura ambiental no contexto acadêmico.

Ao convidar um grupo de docentes, reconhecidos institucionalmente por suas ações com a temática ambiental, para narrarem suas trajetórias no campo ambiental, buscou-se trazer por meio da pesquisa a interpretação de experiências que se configuram de forma a consolidar este campo em um contexto acadêmico. Por se constituírem como atores do campo ambiental, os docentes construíram um rol de conhecimentos para articular práticas com a temática ambiental. Como argumentado anteriormente, permeia este processo a questão da subjetividade com aspectos relativos, por exemplo, às crenças, aos conflitos e sentimentos. Neste sentido, há relevância em saber como se configurou a entrada de cada docente no campo ambiental, reiterando as considerações de Isabel Cristina de Moura Carvalho (2001) no que se refere a tornar-se um educador ambiental.

A importância atribuída à subjetividade norteou reflexões a respeito da possibilidade de responder as questões que orientaram a pesquisa, com a contribuição de referenciais teóricos que, tendo seus objetos próprios de pesquisa, trazem contribuições significativas para elucidar situações do campo ambiental. Assim, contributos teóricos da Psicanálise e da Filosofia são adotados como referenciais teóricos para proceder a análise encaminhada na pesquisa em questão. A importância destes contributos para a pesquisa decorre da consideração de que o conceito de intermediário, advindo do campo da Psicanálise, e o de ação do campo da Filosofia são potentes para uma compreensão dos movimentos empreendidos para construir práticas acadêmicas com a temática ambiental. Na Psicanálise busca-se o conceito de intermediário abordado pelo psicanalista René Kaës e na Filosofia, o conceito de ação construído pela filósofa Hannah Arendt.

CAPÍTULO I

1 APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo são apresentados os aportes teóricos que orientaram a leitura e a interpretação das narrativas dos docentes que participaram da pesquisa, de forma a compreender de que maneira os docentes construíram o seu pertencimento ao campo ambiental e como vivenciam a consolidação de práticas acadêmicas com a temática ambiental.

O quadro teórico da análise está organizado com os contributos de Isabel Cristina de Moura Carvalho, de Hannah Arendt e de René Kaës.

Da psicóloga Isabel Cristina de Moura Carvalho, buscam-se os contributos de sua abordagem teórica acerca das categorias de mitos de origem, de vias de acesso e de ritos de entrada para identificar, neste trabalho, momentos importantes nas trajetórias dos docentes que revelam a sua entrada e o seu pertencimento no campo ambiental.

A decisão por trazer para o trabalho as contribuições teóricas da filósofa Hannah Arendt a respeito do conceito de ação e as do psicanalista René Kaës acerca do conceito de intermediário ancora-se na possibilidade de ampliar a compreensão de questões inerentes ao campo ambiental no que se refere aos desafios enfrentados para consolidar práticas institucionais com a temática ambiental. O conceito arendtiano de ação permite compreender aspectos da dimensão política destas práticas. O de intermediário, apresentado por René Kaës, é a referência para compreender as mediações que podem existir nos processos de construção das práticas acadêmicas.

Assim, neste trabalho, a aproximação entre o conceito de *mitos de origem* abordado por Isabel Cristina de Moura Carvalho, o de *ação* construído por Hannah Arendt e o de *intermediário* abordado por René Kaës, parte do pressuposto de que as formas de entrada no campo ambiental podem revelar aspectos da identidade dos docentes com a temática ambiental e de esta ser norteadora das ações por eles empreendidas neste campo. Sendo a ação um ato central no campo ambiental, interpretar as ações dos docentes advindas de suas trajetórias de vida pessoal e acadêmica permite entender os movimentos constitutivos dos processos de consolidação das práticas acadêmicas com a temática ambiental, considerando que “toda ação se converte em reação em cadeia, e todo processo é causa de novos processos”. (ARENDR, 2000, p. 203). Assim, o conceito de intermediário, por “fazer a

mediação, a ponte entre duas ordens de realidade que possuem sua lógica própria”. (KAËS, 2005, p. 11) apresenta-se de forma pertinente para a compreensão das mudanças nos movimentos que geram acontecimentos para os docentes e para a instituição acadêmica em relação ao campo ambiental.

Os aportes teóricos subsidiam um processo de compreensão a que este estudo pretende em relação às situações vivenciadas por um grupo³ de docentes universitários no processo de consolidação de práticas com a temática ambiental no âmbito acadêmico. Para explicitar o sentido do que é compreender, pauto-me nas considerações de Carvalho, Grün e Avanzi (2009) ao argumentarem “em torno da questão da experiência de compreensão e suas conseqüências para a educação ambiental”. Com referências da Hermenêutica e da Fenomenologia, os autores consideram a compreensão como “um modo de estar no mundo” e se dedicam a “[...] pensar uma educação ambiental compreensiva desde a dimensão do engajamento como pertencimento ao mundo, em contraponto à externalidade que configura o mundo como objeto de um sujeito fora dele” (p. 100-101). Significa dizer que se constrói uma educação ambiental dialógica “a partir dos sentidos que assume o ambiente” para as pessoas, não o vendo “como objeto externo ao sujeito humano que o compõe. O ambiente se constitui também pelo modo de ser desse sujeito, por suas memórias, crenças, ou seja, pela dinâmica dos processos temporais e sociais”. (p 111).

O sentido de compreensão assim explicitado, cujo cerne é a dimensão dialógica com destaque para o agir humano e o ambiente constituído também pelo modo de ser das pessoas, é a referência da qual compartilho para considerá-la no estudo em questão.

Assim, tendo como referência as narrativas dos docentes, considera-se que cada um constrói seus próprios sentidos na busca de configurar práticas que englobam a temática ambiental. Portanto, quando dialogam sobre o social e o ambiental expressam como estas duas dimensões estão inseridas em suas histórias de vida.

1.1 A entrada e o pertencimento ao campo ambiental

Ao eleger as práticas sociais e acadêmicas apresentadas por um grupo de docentes universitários por meio de narrativas biográficas, buscou-se, inicialmente, identificar como eles realizaram sua entrada no campo ambiental e, no decorrer de suas trajetórias de

³ A referência feita no texto a um grupo de professores não significa que o trabalho foi realizado por meio de observações e interlocuções com o grupo reunido em algum espaço da instituição. Apenas caracteriza um número de docentes que participou da pesquisa.

vida pessoal e acadêmica, como construíram seu pertencimento a este campo. Para nortear a interpretação deste processo, elegeram-se as contribuições teóricas de Isabel Cristina de Moura Carvalho. Dada a abrangência do estudo realizado pela autora em relação à representatividade dos educadores ambientais no cenário nacional do campo ambiental brasileiro, compreende-se que as análises por ela construídas se inscrevem em um nível macro deste campo. Para o estudo aqui apresentado, procede-se a uma análise em um nível micro do contexto do campo ambiental, ou seja, o das experiências de um grupo de docentes universitários para consolidar práticas com a temática ambiental no contexto acadêmico.

Para realizar o seu trabalho de pesquisa, a referida autora pautou-se nos métodos biográficos e destacou o sentido que a eles atribuiu no desenvolvimento do estudo.

Os métodos biográficos podem ser considerados o território mais amplo onde se inscrevem os recursos para a análise de trajetórias. Ao pensar os relatos biográficos como modalidades narrativas, tomo-os não apenas como produções individuais, mas sobretudo como fruto da interação e comunicação permanente entre sujeitos e história. (CARVALHO, 2001, p. 112).

A autora enfatiza a respeito do delineamento realizado para a apresentação do processo de constituição do sujeito ecológico no campo ambiental, como também a construção teórica deste processo por meio das trajetórias de educadores ambientais.

Nesse sentido, o que está sendo *inventado* no ato narrativo autobiográfico dos educadores ambientais é, para além da dimensão pessoal das vidas narradas, um *sujeito ecológico*, que idealmente é suposto atuar segundo uma ética ambiental. A identidade narrativa, enquanto uma chave de sentidos para o ambiental e tematizada a partir dos auto-relatos dos educadores ambientais, se instaura, neste caso, enquanto horizonte de possibilidades do sujeito ecológico, comprometido em levar adiante e expandir os ideais preconizados pelo campo ambiental. (CARVALHO, 2001, p.120-121).

Igualmente, procedeu a uma revisão da literatura no que se refere aos estudos que buscaram identificar os sujeitos ecológicos e concluiu que, a partir das visões que se constroem no campo a respeito deste sujeito, há “um espectro de atributos e valores” revelador das “múltiplas faces do *sujeito ecológico*”. Assim, há o sujeito heróico que se inseriu no movimento histórico com heranças de tradições políticas de esquerda, mas que protagoniza “um novo paradigma político-existencial”. O sujeito “*new age*” tem o perfil do “alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista”. O sujeito ortodoxo adere a um conjunto de “*crenças básicas*”, uma ortodoxia “epistemológica e política da crise

ambiental e dos caminhos para enfrentá-la”. Os educadores ambientais se posicionam neste pano de fundo e são tomados “como uma expressão deste sujeito ecológico”. A idéia que guia esta reflexão é a de que “a EA é a ação educativa do sujeito ecológico. Isto significa privilegiar sua filiação a uma tradição ambiental mais do que a uma tradição pedagógico-educativa.” (op. cit., p. 126-127).

Assim, denota que há uma filiação à Educação Ambiental enquanto prática educativa ao campo da educação.

Evidentemente que, ao constituir-se enquanto prática educativa a EA também se filia ao campo da educação propriamente dito e é da confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas que vão surgir as orientações específicas dentro da EA. Contudo, esta interseção entre o ambiental e o educativo, no caso da EA, parece se dar mais como um movimento da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo parte dos efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade. A educação — um campo altamente sensível as novas demandas e temáticas sociais — incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objeto da teoria e prática educativa. (CARVALHO, 2001, p. 128).

Nas trajetórias narradas pelos educadores ambientais a autora identificou, dentre as possibilidades de profissionalização, elementos do processo de tornar-se educador ambiental enquanto profissional ambiental. Para configurar este processo em relação a cada educador ambiental, ou seja, para “identificar os momentos chaves das trajetórias de profissionalização em EA”, pautou-se em três categorias, ou seja, os mitos de origem, as vias de acesso e os ritos de entrada.

A referência aos conceitos de mito e rito tem aqui um valor sobretudo heurístico, na medida que remetem às passagens – enquanto ações simbólicas – que fundam a identidade narrativa do sujeito ecológico (no caso do mito) e definem o hétero e auto-reconhecimento do profissional da educação ambiental (no caso do rito). (CARVALHO, 2001, p. 185).

Sobre os mitos de origem, explica que eles “integram um processo de (re)constituição de sentido, isto é, a instauração de uma raiz remota da sensibilidade para o ambiental reencontrada e ressignificadada *posteriori*”. Em relação às vias de acesso, elucida que elas levam “aos ritos de entrada remetendo aos caminhos de aproximação e à ultrapassagem de certa fronteira de conversão pessoal e/ou reconversão profissional, a partir

do qual se dá a identificação com um ideário ambiental e a opção por este campo como espaço de vida e de profissionalização”. (op. cit., p. 185-186).

Os conceitos de mitos de origem, de vias de acesso e de ritos de entrada são construções pautadas em pressupostos teóricos da Antropologia em relação a estes conceitos. Ela elucida que, para os entrevistados em sua pesquisa, nos mitos de origem “o encontro com a natureza boa e bela, emerge como núcleo forte de suas memórias longínquas”.

Entre estes momentos são investidos como forte sentido identitário memórias infantis como “*a fazenda em Mato Grosso*”; “*o pé de manga rosa no quintal*”; (...); “*o quintal rural da casa urbana*”; “*os acampamentos, o alpinismo e o montanhismo na juventude*”. Entre a memórias adultas relacionadas a fruição da natureza se destaca “*a paixão pelos cavalos e pelos banhos de mar*” como lembrança de uma liderança ambientalista antes de sua conversão à causa ecológica.

Estes mitos de origem por sua vez, revisitam certos elementos importantes que destacamos na composição de uma tradição ambiental demonstrando sua vigência. (CARVALHO, 2001, p. 187-188).

Os mitos de origem são revelados nas narrativas quando o “sujeito que narra injeta uma linha de sentido desde o presente [...] em direção ao passado, conectando-os e, assim, identificando lá as raízes remotas do que aconteceu depois”. (CARVALHO, 2008, p. 111).

Sobre as vias de acesso e os ritos de entrada, a autora acrescenta:

Os acessos em direção ao ambiental são múltiplos e passam por diferentes caminhos, conforme mostram os percursos de nossos entrevistados. O encontro com a natureza, a busca de novas soluções profissionais, formas de reorganizar crenças e ideologias, reconversões institucionais, são alguns dos marcos reconstituídos nos relatos enquanto momentos liminares, onde o presente tende a traduzir a experiência passada, como no mito de origem mas, ao mesmo tempo, o faz orientado por uma expectativa voltada para um horizonte de possibilidades futuras, dentro das regras do jogo e da *illusio* do campo ambiental.

[...]

Retomando a idéia da viagem como metáfora dos deslocamentos existenciais, da reinvenção do outro e recriação de si, tomamos como vias de acesso alguns percursos que podem ser descritos como: do exterior para o ambiental; da interioridade do sujeito para o ambiental; da luta contra a ditadura para o ambiental; da engenharia para o ambiental; da educação popular para o ambiental. Estes percursos não são excludentes e frequentemente se superpõem. Outras vezes se entrecruzam na trajetória de um mesmo sujeito. Se os destacamos, é apenas para efeito de dar centralidade ao que em cada um destes trânsitos se evidencia como eixo de uma experiência refigurada. (op. cit. p., 113 114).

Ao considerar que “o educador ambiental é um caso particular do sujeito ecológico”, CARVALHO (2008) esclarece, a partir da análise das narrativas, que não significa que partilhar da “identidade ecológica seja um pré-requisito para tornar-se educador ambiental”. Há casos em que pode ocorrer o inverso e o caminho seria “da EA para a identidade ecológica” (p. 110).

A EA tanto pode ser fruto de um engajamento prévio ou constituir-se num passaporte para o campo ambiental. Desta forma, identificar-se como sujeito ecológico e tornar-se educador ambiental podem ser processos simultâneos, no sentido simbólico, mas podem estruturar-se em diferentes tempos cronológicos (tornar-se um sujeito ecológico a partir da EA ou vice versa). (op. cit., p. 110-111).

As narrativas possibilitaram à autora uma leitura do “universo amplo do sujeito ecológico” e uma observação de “como são múltiplos os caminhos, as vias de acesso e os ritos de entrada pelos quais este pode se tornar um educador ambiental”, cuja identidade “está longe de ser uma identidade totalizante”. (CARVALHO, 2001, p. 338-339).

Nomear-se educador ambiental aparece ora como adesão a um ideário, ora como sinónimo de um ser ideal ainda não alcançado, ora opção de profissionalização, ora como signo descritor de uma prática educativa ambientalizada, combinando em diferentes gradações as vias da militância e da profissionalização num perfil *profissional-militante*. Resulta disto que as formas de autocompreender-se e apresentar-se que daí surgem assumem o carácter de uma identidade dinâmica, muitas vezes em trânsito.

[...]

Um dos traços distintivos desta *identidade narrativa* — conceito que pareceu ser o mais adequado para destacar a dupla face social e individual desta construção identitária — é partilhar em algum nível de um projeto político emancipatório. A idéia de mudanças radicais abarca não apenas uma nova sociedade, mas também um novo sujeito que se vê como parte desta mudança societária e a compreende como uma revolução de corpo e alma, uma reconstrução do mundo incluindo o mundo interno e os estilos de vida pessoal (op. cit., p. 339-340).

Ao tecer as considerações em relação ao que as narrativas revelaram, a autora comenta que ao conceber o trabalho, sempre se indagava sobre como a ação ambiental contribui para a esfera pública: “Como esta se comporta ora ampliando o campo da cidadania e dos direitos, ora restringindo-o com o que parecia uma excessiva subjetivação e individualização das questões e formas de ação?” (CARVALHO, 2001, p. 340).

Partindo de um diálogo com a tradição busquei compreender os sentidos acionados na experiência contemporânea do sujeito ecológico de um modo geral e do educador ambiental em particular, com especial interesse nas pré-disposições e atitudes políticas como a vontade contestatária de fundo romântico, o inconformismo da contracultura, a militância como *habitus*, a constituição de um sentimento de crítica radical, o elogio da *margem* e do *alternativo* como lugar de recusa do estabelecido e reinvenção da existência pessoal e política. (op. cit., p. 340).

E conclui:

Afinal, as diversas direções da ação ambiental — rumo à política e à saída da política, à autonomia como conquista *no* mundo e à autonomia como descolamento *do* mundo, à mudança radical e às transformações reformistas — podem ser seguidas, e efetivamente o são, muitas vezes pelos mesmos atores, o que complexifica ainda mais este cenário. Assim, na impossibilidade de fixar o que tem se mostrado dinâmico e que se decide fundamentalmente na multiplicidade das experiências do mundo, cabe refletir sobre as ações e caminhos tomados, com a abertura de quem sabe que a razão participa mas não controla os caminhos da experiência e da produção de sentidos. (op. cit., p. 341).

A centralidade da ação no campo ambiental, com o objetivo de alcançar outros patamares de qualidade de vida social e ambiental* procede de uma demanda por inserir as pessoas em processos de reivindicação e de tomada de decisão acerca de padrões de vida que assegurem equidade social e preservação dos recursos naturais. Historicamente, estes processos têm ocorrido por meio de movimentos em que diferentes referências políticas e ideológicas orientam a participação das pessoas no sentido de prevenir e de superar problemas ambientais, entendidos na contemporaneidade como problemas socioambientais. A importância de compreender aspectos referentes às ações no campo ambiental está em revelar como elas evoluem, ou não, no sentido de criar uma cultura ambiental voltada à leitura crítica da realidade enquanto postura política diferenciada, que possa subsidiar a construção de outro paradigma de padrões de vida individual e coletiva.

* A defesa por qualidade de vida social e ambiental está em consonância com as argumentações de Leff (2001) a respeito de a “qualidade de vida está necessariamente conectada com a qualidade do ambiente, e a satisfação das necessidades básicas, com a incorporação de um conjunto de normas para alcançar um desenvolvimento equilibrado e sustentado (a conservação do potencial produtivo dos ecossistemas, a prevenção diante de desastres naturais, a valorização e preservação da base de recursos naturais, sustentabilidade ecológica do hábitat),, mas também de formas inéditas de identidade, de cooperação, de solidariedade, de participação e de realização, bem como de satisfação de necessidades e aspirações por meio de novos processos de trabalho” (p. 149).

1.2 A dimensão política da ação ambiental em uma perspectiva filosófica arendtiana

As contribuições do pensamento de Hannah Arendt para este estudo encontram-se na relevância de sua construção teórica a respeito da condição humana e na pertinência de suas categorias teóricas para com a temática ambiental na contemporaneidade.

Para o arcabouço deste estudo, identificou-se em sua obra o conceito de ação e sua relevância para uma leitura dos dados da pesquisa em questão. Ao trazer este conceito para uma análise de situações inerentes ao campo ambiental, busca-se ampliar a compreensão das ações realizadas por um grupo de docentes neste campo, com destaque para o enfrentamento de desafios – possibilidades e dificuldades – para instituir práticas acadêmicas relacionadas com a temática ambiental.

Os construtos teóricos de Hannah Arendt têm raiz em suas reflexões “sobre a natureza do político na segunda metade do século XX”. A importância de suas reflexões decorre do fato de ela ter conseguido “não apenas resgatar a dimensão da política relegada a um segundo plano absoluto na modernidade tardia como também mostrar a relevância dessa concepção para a política contemporânea”. (AVRITZER, 2006, p. 147). Ao acompanhar “a tradição filosófica da fenomenologia de Heidegger (1889-1976) e o existencialismo de Jaspers (1883-1969), foi detentora de um pensamento próprio e original” e do “conjunto de sua obra destaca-se a promoção do entendimento da ação que, para ela, só podia ser concebida dentro da esfera pública, onde a liberdade pode se realizar”. (LIEBER; ROMANO-LIEBER, 2003, p.124).

Ao abordar a respeito da condição humana e discutir o conceito de ação nos diferentes contextos sociais, Arendt buscou compreender a educação como prática social humana por meio da qual há possibilidade de redirecionar as ações humanas, por exemplo, em relação ao avanço da ciência na modernidade, “principalmente com a ameaça nuclear e o consumismo desenfreado que está presente no mundo”. (COMENSAÑA-SANTALICES, 2004, p. 9).

A dimensão da educação na obra desta filósofa é ressaltada também por Carvalho e Sampaio (2009) ao discutirem a importância atribuída à ação no campo ambiental.

Para Hannah Arendt, a Ação é a expressão mais nobre da condição humana. O ser humano se define por seu Agir, entre os outros humanos, influenciando no mundo que o cerca. Essa capacidade de Agir, em meio à diversidade de idéias e posições é a base da convivência democrática e do exercício da cidadania. Só aí, na pluralidade e na diversidade, é possível desfrutar da liberdade de criar algo novo. Dessa forma, o Agir Humano é o campo

próprio da educação, enquanto prática social e política que pretende transformar a realidade. (p. 195).

Na contemporaneidade, com a ênfase atribuída à educação como motora das leituras que se fazem necessárias a respeito da realidade configurada com os aportes do conhecimento científico e do tecnológico, vislumbra-se que as pessoas realizem movimentos de construção de outros parâmetros de convivência e de produção destes conhecimentos. A construção de novas formas de convivência é a meta a ser alcançada para se constituir outros cenários respaldados por valores novos de justiça social e ambiental.

São evidentes as preocupações de Arendt com a forma como a ciência instituiu valores na modernidade, com o desenho do poder exercido na sociedade e a necessidade de restauração da condição humana, na qual a ação é a sua essência. Ao discutir a respeito da condição humana, ela “gostava de contar histórias e eventos para, a partir deles, esclarecer conceitos e categorias”. (LAFER, 2008, p. 292). É peculiar no prólogo do livro *A condição humana*, o fato que Hannah Arendt toma como referência para argumentar sobre as produções científicas criarem um contexto em que os humanos possam almejar “fugir” de sua condição humana terrena. O fato é o lançamento de um satélite artificial em 1957 que orbitou durante algum tempo no espaço, sobre o qual ela destaca que, para além da importância científica, este acontecimento apresentava “incômodas circunstâncias militares e políticas”. Enfatiza que este acontecimento é a referência que permite ao homem “fugir” da condição humana ao ter a possibilidade de estar fora do espaço terrestre.

Recentemente, a ciência vem-se esforçando por tornar «artificial» a própria vida, por cortar o último laço que faz do próprio homem um filho da natureza. O mesmo desejo de fugir da prisão terrena manifesta-se na tentativa de criar a vida numa proveta, no desejo de misturar, «sob o microscópio, o plasma seminal congelado de pessoas comprovadamente capazes a fim de produzir seres humanos superiores» e «alterar(-lhes) o tamanho, a forma e a função»; e talvez o desejo de fugir à condição humana esteja na esperança de prolongar a duração da vida humana para além do limite dos cem anos. (ARENDR, 2000, p. 10).

Dando continuidade a esta reflexão, a autora se refere à necessidade de sabermos se é nosso desejo “usar nessa direção nosso novo conhecimento científico e técnico”. E esta decisão não se encontra nos meios científicos, por ser “uma questão política de primeira grandeza e, portanto, não deve ser decidida por cientistas profissionais nem por políticos profissionais” (op. cit., p. 11).

Para expressar sua concepção de condição humana, a filósofa elege a expressão *vitaactiva* para nomear três atividades humanas essenciais, ou seja, o labor, o trabalho e a ação.

O labor refere-se aos aspectos da dimensão biológica da espécie humana que asseguram a sua sobrevivência como a dos demais indivíduos da espécie, ou seja, “corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio” têm relação “com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida”. Neste sentido, considera que a “condição humana do labor é a própria vida” (ARENDDT, 2000, p. 15).

Ao trabalho, a autora atribui a atividade humana de construção de artefatos, “correspondente ao artificialismo da existência humana”, ou seja, “produz um mundo «artificial» de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural”. Assim, considera que a “condição humana do trabalho é a mundanidade”. (op.cit., p. 15).

A ação é a atividade que se caracteriza por ser a única

[...] que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda a vida política. (op. cit., p. 15).

[...]

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir. (ARENDDT, 2000, p. 16).

A importância atribuída pela autora à pluralidade tem ressonância com as reivindicações de diferentes segmentos sociais para que se consolide o exercício da cidadania em que se faça presente a pluralidade cultural, a diversidade de práticas sociais voltadas para a convergência de valores éticos que possibilitem o resgate das interações entre os homens e a natureza de forma positiva, a convivência humana sustentada pelo diálogo estabelecido para o encontro de soluções para os problemas que afetam as condições de sobrevivência de todos os seres vivos, cotidianamente. Entende-se, assim, que é necessário reafirmar, divulgar e, com novas adesões, ampliar os movimentos empreendidos nesta direção por diversos grupos sociais.

Para tanto, há que se entender estes processos que vão estabelecendo condições para a construção de modelos de convivência humana em que se faça presente a dimensão

socioambiental no delineamento da realidade. Observa-se que este entendimento pode criar subsídios para a superação dos modelos de vida fragmentados, próprios dos pressupostos da modernidade, que impedem a reafirmação da pluralidade da vida política.

O reconhecimento desta pluralidade implica a compreensão profunda do que seja a diversidade cultural da sociedade referida em diferentes aportes teóricos do campo da Educação e do campo ambiental.

As questões que a filósofa nos apresenta permitem estabelecer análises das situações que construímos para nossas vidas, como também para aquelas às quais somos submetidos de alguma forma. Assim, tem relevância sua compreensão do que seja a condição humana.

A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a vida activa consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam seus autores humanos. (ARENDETT, 2000, p. 17.).

Desta explicitação é possível empreender reflexões a respeito de como temos estabelecido nossa condição humana na contemporaneidade. Podemos buscar vários exemplos de situações em que estamos inseridos e proceder a uma reflexão de como se configuram os aspectos da condição humana por meio de determinado exemplo. Para ilustrar, é interessante o exemplo dos modelos de produção e de consumo de alimentos praticados ao longo da existência humana. A predominância é a de um modelo complexo construído a partir do momento em que a espécie humana deixa de ser nômade e que tem, historicamente, como um dos pontos de conflito no interior desta prática social a posse da terra caracterizada pelo domínio da monocultura sustentado pelo poder econômico. Tal modelo hegemônico fragiliza os modelos tradicionais de agricultura familiar, que reafirmam e resgatam conhecimentos que permitem a produção e o consumo de alimentos de forma a não impactar gravemente os recursos físicos do ambiente, como também a sustentar outro modelo em que a justiça alimentar seja o valor ético a permear esta atividade humana de organizar sua alimentação. As ações relacionadas a este modelo tradicional de experiência agrícola, construído e passado de uma geração a outra, e que busca coerente e eticamente, quando necessário, interfaces com conhecimentos científicos pertinentes que possam contribuir para a consolidação de modelos agrícolas sustentáveis, fazem o contraponto com modelos que se pautam nos valores de

mercado e de concentração de renda polarizada em benefício de grupos humanos favorecidos economicamente.

Para entender questões da condição humana inerentes a este exemplo é necessário seguir as etapas da cadeia de produção do referido modelo e identificar como elas se vinculam às etapas das cadeias de consumo dos alimentos. Neste âmbito é possível identificar acontecimentos que permitem analisar a existência da fome para grupos humanos que são impedidos de ter acesso aos alimentos em função de como são disponibilizados geograficamente e com valores monetários que não os favorecem de participar destas cadeias. Com Arendt, interpretamos que estamos condicionados por estes modelos com os quais, de alguma maneira, interagimos e que vão delineando junto a outros fatores – por exemplo, exclusão social, disponibilidade de água - nossa condição de existência, marcada por desigualdades sociais e ambientais. Os modelos hegemônicos provocam impactos que se configuram no que passou a ser denominado de desenvolvimento insustentável. Uma reflexão baseada nas considerações de Hannah Arendt é a de que os modelos insustentáveis de produção e de consumo afetam a condição humana de diferentes grupos sociais. Neste sentido, interpreta-se que os modelos que se pautam nos aportes teóricos da sustentabilidade socioambiental podem permitir a emergência de uma forma de condição humana na qual a pluralidade tenha visibilidade, possibilitando formas equitativas de participação social em relação ao que é necessário mudar na realidade contemporânea. Assim, destaca-se a reflexão da autora:

O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. (ARENDR, 2000, p. 17).

Ao explicitar que a existência humana está condicionada pelos acontecimentos que tocam a vida humana, Arendt nos apresenta referência para nos aproximarmos de várias situações da vida cotidiana e buscar compreendê-las, atentando para a sua defesa de que o labor, o trabalho e a ação se constituem em atividades que condicionam a vida do homem na Terra. Dessa forma, há relevância em compreender as ações empreendidas pelos seres humanos no âmbito da diversidade de práticas sociais concretizadas diariamente. A crise de valores éticos e morais que a humanidade vivencia na contemporaneidade reivindica o resgate

de modos de convivência em que as relações socioambientais estejam na direção de construir patamares de maior abrangência de harmonia, o que não significa dizer que não enfrentaremos mais problemas, mas que outros parâmetros podem evitá-los e permitir equacioná-los de forma justa.

As argumentações acerca da superação dos problemas socioambientais destacadas em ensaios teóricos que realizam a crítica ao modelo capitalista de sociedade são referências significativas para entender tais problemas e projetar ações para o alcance da equidade socioambiental. Neste sentido, é relevante identificar quando há referência ao fato de que a diversidade não seja motivo que impeça a construção democrática. Loureiro (2006a), ao discutir sobre a educação ambiental e as teorias críticas, destacando a questão da diversidade cultural, apresenta ponderações pertinentes:

Para a perspectiva crítica, o diferente se configura no movimento da história por meio das relações sociais de poder, econômicas, culturais e institucionais. Em uma sociedade de classes como é o capitalismo, o diferente se define vinculado a processos de discriminação e desigualdade, resultantes de relações de expropriação e dominação que não podem ser confundidas com o respeito ao plural. (p. 68).

O autor explicita que não significa dizer que os problemas surgem no capitalismo e, caso este sistema deixe de existir, tais problemas serão solucionados.

Ao contrário, tais identidades culturais e a 'questão ambiental' antecedem a esse modelo de sociedade.

[...]

O que se pode afirmar é que essas identidades se configuram de determinadas formas no capitalismo que não equivalem às formas anteriores nem às que virão (se vierem...), e que precisam ser enfrentadas concretamente e não como fatores deslocados das relações complexas que as constituem. (op. cit., p. 68).

Entender como, historicamente, se promoveu a exclusão que impede a consolidação da participação democrática nos acontecimentos sociais, tendo a diversidade cultural como referência, é fundamental para que se tenha entendimento de como os problemas surgem fora ou dentro do capitalismo.

Pensar acerca de nossa existência e das situações que enfrentamos na atualidade, como também a importância de realizar escolhas, nos permite uma aproximação com os dizeres de Arendt (2000) sobre o ato de agir, quando a autora explica o sentido que atribui à natalidade, referindo-a como a capacidade humana de iniciar algo novo no mundo

para configurar outras condições sociais. Para uma aproximação entre o pensamento arendtiano e os pressupostos da Educação Ambiental, que requisitam ações para minimizar o modelo hegemônico, ou seja, criar o novo na realidade contemporânea faz-se necessário elucidar as interfaces entre os conceitos arendtianos de labor, trabalho e ação.

O labor e o trabalho, bem como a ação, têm também raízes na natalidade, na medida em que sua tarefa é produzir e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que vêm a este mundo na qualidade de estranhos, além de prevê-los e levá-los em conta. Não obstante, das três atividades, a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade. Além disto, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico. (ARENDDT, 2000, p. 17).

[...]

O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana na pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais”. (ARENDDT, 2000, p. 191).

A interpretação que a autora realiza a respeito da condição da natalidade, associando-a com o caráter de iniciativa que se encontra nas ações humanas, configura-se como referência significativa para possíveis compreensões que buscamos para o agir humano no âmbito da sociedade, seja por meio de iniciativas pessoais como também de coletivas. A questão da iniciativa inerente à ação pode ser elucidada também pelas considerações de Carvalho e Sampaio (2009) quando explicam sobre a diferença entre comportamento e ação na obra arendtiana.

Diferentemente dos comportamentos que repetem padrões aprendidos, a Ação é onde são produzidos os sentidos para as coisas, através do debate, do discurso e da palavra. É aí que as pessoas criam e decidem as regras do jogo social. Hannah Arendt mostra como a dimensão da Ação vem perdendo terreno, face à tendência conformista e homogeneizada da sociedade de massas. Um fator decisivo é que a sociedade moderna tende a impedir a possibilidade de Ação. Ao invés de Ação, a sociedade espera de cada um de seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-

los comportarem-se, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada. (p. 195-196).

Podemos compreender a perda da abrangência da ação na modernidade em decorrência de a sociedade de massas promover comportamentos de cunhos conformistas e homogeneizadores, o que permite ampliar as reflexões e o entendimento do conceito de ação defendido por Arendt.

Os questionamentos e as constatações acerca dos acontecimentos negativos decorrentes dos ideais da era moderna colocam para a sociedade a necessidade de compreender amplamente este processo e, em consequência, idealizar e concretizar outros acontecimentos sociais sustentados por valores decorrentes do princípio de que se torne realidade um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável.

Neste patamar de reflexão é que, historicamente, a educação é reafirmada como uma das práticas sociais mediadora deste processo, mesmo diante da constatação da crise em que se encontra esta prática. Arendt (1992) apresenta considerações a este respeito.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (p. 243).

[...]

A verdadeira dificuldade na educação moderna está no fato de que, a despeito de toda a conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir. Há sólidas razões para isso. A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (p. 243-244).

Ao se referir ao respeito pelo passado e de considerar a atitude conservadora na educação, entende-se que a autora se reporta à questão da importância em conservar o que de positivo tem na educação e que, de alguma forma, se encontra como herança de processos vivenciados no passado. Arendt coloca um dos aspectos em evidência nas discussões acerca da necessidade de redimensionar o modelo de educação vigente, ou seja, o que deve ser mantido, ou não, para também contribuir com a superação da crise.

Almeida (2008) parte das reflexões tecidas por Arendt sobre a crise na educação e apresenta interpretações acerca da relação existente entre os conceitos de educação e liberdade presente na obra da filósofa. Para esta autora tal relação está na interface com a “natalidade”, ou seja, a condição humana da qual decorre a liberdade humana para iniciar algo novo e também acolher em um espaço já existente, os novos seres que nele chegam. Neste sentido, defende que a função da educação é a de

[...] contribuir para que os “recém-chegados”* se apropriem desse mundo que lhes é legado, possibilitando assim que futuramente assumam a responsabilidade por ele. Isso, no entanto, implica na necessidade de arrumar esse lugar, que está “fora dos eixos”*. A ação educativa nesse sentido, porém, pode ser apenas indireta: sendo que todo ser humano nasce como alguém singular, diferente de qualquer outro, cada um é uma novidade para o mundo e, por isso, é, a princípio, capaz de transformá-lo, começando algo novo. A liberdade, portanto, depende da singularidade de cada pessoa. A educação – que não muda o mundo numa ação direta – pode propiciar às crianças e aos jovens a possibilidade de desenvolver sua singularidade, contribuindo assim para que futuramente possam de fato realizar o dom da liberdade, renovando o mundo que herdaram. (p. 465).

A defesa de que a prática da liberdade desempenhada por uma pessoa é inerente à sua singularidade, nos coloca uma questão ética e moral importante para a renovação do mundo que herdamos. Assim, “realizar o dom da liberdade” nos faz atentar para as questões: Qual liberdade? Que conteúdos e características têm esse dom? Como interpretá-lo junto ao conceito de respeito? De que formas realizar estas perguntas no contexto universitário onde se fazem presentes diferentes discursos em torno do ato de educar? Que ação educativa responde coerentemente a estas perguntas? Novamente localizamos possibilidades de respostas nas considerações de Almeida (2008), quando ela resgata o sentido de ação em Arendt.

A ação é a atividade mais especificamente humana. O que nos impele a agir é a condição da pluralidade dos seres humanos. A ação diz respeito à convivência humana entre seres humanos, que são singulares, mas não vivem no singular e sim no plural, ou seja, com os outros. Essa é a característica fundamental da existência humana. (p. 468).

A Educação Ambiental se configura como prática social que deve acontecer por meio do respeito à diversidade social e cultural, ressaltando os valores éticos e morais

* Destaques da autora.

inerentes a essa diversidade. Na realidade cotidiana, no entanto, ainda não há o alcance desta premissa. De que forma as pessoas se colocam diante desta questão e agem no sentido de realizá-la? Como interpretar a convivência humana resguardada pela liberdade de agir, comprometida politicamente com o mundo?

A liberdade em Arendt é política, porque está atrelada à preocupação com o mundo. Somos livres para modificar ou conservar o mundo e não para nos desfazer dele e cuidar de nossas vidas. A liberdade diz respeito à realização de nossos projetos para o mundo, que podem diferir dos meus projetos individuais ou dos do meu grupo social. Nisso não se trata simplesmente de descobrir um mínimo denominador comum para evitar conflitos de interesse, mas perceber que, ao participar num projeto comum, a nossa existência pode ganhar uma dimensão da qual ela carece na esfera dos interesses privados.

[...]

Liberdade, para ela, não pode ser restrita a uma disposição interior do espírito, pela qual estou livre para pensar o que quero independentemente daquilo que acontece no mundo.

[...]

A liberdade pode de fato aparecer em atos e palavras – singulares, mas preocupados com o mundo – e então os homens podem criar sua realidade. (ALMEIDA, 2008, p. 476).

Dessas explicações pode-se apreender que o sentido atribuído por Arendt à liberdade é balizador da superação do individualismo instaurado nos modos de vida praticados por determinados grupos sociais. Este meu entendimento de que a postura individualista pode ser identificada em determinados grupos sociais e não em todos, deve-se ao meu reconhecimento de que o sentido de coletividade é um valor social vivenciado ao longo da história de vida de alguns grupos e também se faz presente e amplia-se no interior de grupos sociais que se apropriaram deste valor e visualizam as possibilidades de instaurar práticas sociais que potencializam o cuidado com o mundo, como a atitude defendida por Arendt. E ao seguirem nessa direção, estes grupos dão visibilidade ao outro em sua singularidade e à pluralidade da existência humana. Neste sentido, entende-se que as ações destes grupos são mediadas por valores que têm ressonância também com o pensamento arendtiano sobre a educação.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de apreender, alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com

antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1992, p. 247).

A importância atribuída por Arendt ao cuidado com o mundo e com as crianças na direção de empreender a “tarefa de renovar um mundo comum” é um princípio que está implícito em sua construção teórica a respeito da ação. Assim, observam-se as interconexões que constrói ao configurar o conceito de ação no âmbito da condição humana.

Hannah pensa que a condição humana, para ser completa [...] exige o que chama de ação, aquilo que torna cada um de nós único, porque nos torna capazes de iniciativas que se desprendem da necessidade apenas, mas correspondem a liberdade, ao desejo de se inserir no mundo humano, como um segundo nascimento, revelando a este, ainda que nós próprios não consigamos enxergar, quem somos, o que pensamos, como desejamos conduzir o mundo do qual somos parte.

Cada um de nós, agindo, põe em movimento o mundo. (RIBEIRO, 2006, p. 13).

É com essa observação sobre as interconexões que se pode acompanhar como Arendt discorre a respeito da importância do discurso e da ação como processos através dos quais os homens se manifestam socialmente. Para tanto, Arendt (2000) reafirma a importância da pluralidade humana,

[...] condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades idênticas e imediatas. (p. 188).

Uma interpretação a partir das defesas da filósofa é a de que na ação e no discurso são explicitadas as visões e as idéias que as pessoas têm sobre determinado acontecimento ou tema, na intenção de construir novos conhecimentos, de planejarem novas ações, vislumbrando, assim, uma nova realidade social.

Uma questão importante a ser destacada é que, na contemporaneidade, em muitas circunstâncias esta idealização da condição humana se encontra no patamar da utopia. Por isso, a relevância de gerir com coerência a conexão que há entre os conceitos de discurso e de ação.

De qualquer modo, desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez e pretende fazer. (ARENDR, 2000, p. 191).

Identifica-se a centralidade que Arendt atribui ao sujeito na ação, caracterizando-o como ator - no sentido de se expressar - e como autor - no sentido de ter propriedade, autoria para se expressar a respeito de determinado acontecimento, pois sem “a revelação do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer”. (ARENDR, 2000, p. 193). Se não houver a busca de construção de espaços sociais onde as ações e os discursos possam acontecer, a presença das pessoas em determinado lugar não se transforma em condição de pertencimento a este lugar; ou seja, prevalece o plano das idealizações e das teorizações.

Ao se referir às conseqüências da falta de convivência, Arendt nos coloca a questão do esvaziamento que se promove nos espaços de realização das ações e dos discursos. Como conseqüência desse processo, há o comprometimento do exercício da liberdade no sentido arendtiano, como descrito anteriormente. Para que não haja esse comprometimento é relevante a explanação sobre a política como campo da liberdade, ou seja, o “campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política”. (ARENDR, 1992, p. 191).

A compreensão de Arendt acerca da liberdade revela o sentido da participação política nas práticas sociais. Ao explicitar a relação entre política e liberdade, destaca que tal liberdade não é a que possuímos no âmbito de nossa vida interior “o espaço íntimo no qual os homens podem fugir à coerção externa e *sentir-se** livres” (op. cit., p. 192), mas a que pode ser construída nos espaços públicos de convivência.

A partir dessas considerações entende-se a necessidade de compreender a defesa de Arendt da relação que há entre liberdade e política, sendo um alerta para que não haja respaldo para a intenção de desvinculá-las.

Liberdade para Hannah Arendt, é a liberdade antiga, relacionada com a pólis grega. Significa liberdade para participar, democraticamente, do espaço

* Destaque da autora.

público da palavra e da ação. Liberdade, nessa acepção, e a política surgem do diálogo no plural, que aparece quando existe espaço público que permite a palavra viva e a ação vivida, numa unidade criativa e criadora. (LAFER, 1979, p. 32).

Uma consideração que pode ser apresentada é que para superar as conseqüências, por exemplo, dos valores de mercado ditados pelo modelo de sociedade moderna, como também dos que foram inseridos nos âmbitos da vida privada e da pública, há a urgência de se promover ações, no sentido a elas atribuído por Arendt, no qual é inerente o resgate do espaço público. Avritzer (2006) explica que a idéia de espaço público concebido por Arendt se refere ao “espaço que a política tem lugar e é com a recuperação deste espaço, tão claramente identificado pelos gregos, que Hannah Arendt vincula sua obra” (p. 154).

Observa-se nesta explanação a crença de Arendt na legitimidade do espaço público para o exercício da política. Pode-se apreender que na atualidade permanece o desafio do resgate deste espaço em decorrência das crises que a humanidade vivencia, e que para superá-las é necessário reconstruir os espaços de convivência coletiva. Portanto, é necessário pensar nas ações que podem subsidiar este processo. Uma questão decorrente desta reflexão é que pensar também requer o entendimento de como consolidá-la.

No que se refere às questões institucionais relacionadas ao campo ambiental, historicamente formam-se grupos para encaminhar reflexões e propor ações voltadas a consolidar práticas sociais que incorporem a temática ambiental em uma perspectiva de sustentabilidade. Por acontecerem em contextos de construção destas práticas em meio à diversidade de discursos e de disputas de poderes, estes grupos enfrentam desafios para mediar as ações e permanecerem neste lugar da defesa por outras formas de estar no mundo.

Nota-se em toda a obra de Arendt sua preocupação radical em dar visibilidade à importância dos homens no mundo. Courtine-Denamy realizou uma análise contundente a respeito da obra arendtiana, ao abordar a política como um processo de “vir-a-ser-mundo”, resgatando argumentações sobre as interpretações do mundo romano e do grego, em que a autora apresenta uma consideração significativa acerca da permanência no mundo.

Uma vez rompido o fio da trindade tradição-religião-autoridade, mantenedor da estabilidade do mundo, sobre o que fundar então a capacidade dos homens em construir e em conservar o mundo? “A perda da permanência e da solidez do mundo que, politicamente, é idêntica à perda da autoridade, não provoca, pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e se importar com um mundo que sobreviva a nós e permaneça como um lugar habitável para os que vierem depois.” Pois na ausência de toda tradição, é pela capacidade de

pensar e de julgar em concerto que o mundo comum pode ser preservado: “A manifestação do vento do pensamento (...) está na aptidão para distinguir o bem do mal, o belo do feio. Aptidão que, nos raros momentos em que as questões em jogo são conhecidas, pode muito bem impedir catástrofes, ao menos para mim mesmo.” O ideal assim reivindicado por Arendt é nada menos do que o dos “homens bons” da filosofia política clássica, susceptíveis de privilegiar o interesse comum em detrimento de seus interesses privados e capazes de distinguir, em qualquer situação, qual é a ação justa ou nobre que convém tomar. (COURTINE-DENAMY, 2004, p. 116-117).*

A lacuna decorrente desta ruptura pode ser superada com uma postura política de cuidar do mundo no presente, elaborando novos conteúdos de discursos e de ações, o que pode resultar, como referido anteriormente por Courtine-Denamy, em “um mundo que sobreviva a nós e permaneça como um lugar habitável para os que vierem depois”. Neste sentido, observa-se a ressonância que há entre a defesa de Arendt e os pressupostos da Educação Ambiental em relação ao cuidado com o mundo, na perspectiva da sustentabilidade. Esta ressonância é defendida por Comesaña-Santalices ao discorrer a respeito de Ecologia e Educação, enfatizando sobre o aspecto ecológico presente na obra de Arendt.

Desde la perspectiva que hemos asumido, que es la de destacar el aspecto ecológico del pensamiento arendtiano, hemos visto que ella plantea, aunque sin hacer de ello un desarrollo sistemático, prácticamente todos os temas que preocupan hoy a los estudiosos y militantes de la ecología. Y no solo se plantea el peligro que los seres humanos hacen correr a la especie al destruir poco a poco el hábitat que la sostiene, sino lo peligro que el ser humano actual corre ao colocarse em situaciones tales como las que ella plantea en el último capítulo de La Condición Humana, en el cual como hemos visto, nos describe una humanidad que ha trastocado sus prioridades, de modo que más que permitir el desarrollo de la libertad, son los aspectos más egoístas y sometidos a la necesidad, los que se desarrollan hasta casi absorberlo todo, al ascender al primer plano, esa esfera de la condición humana que ella llama laborans. El diagnóstico que hace la autora describe muy bien el problema, y, si buscamos en ella soluciones, las encontramos em su concepción de la educación, com su insistencia en el equilibrio entre novedad y tradición. Si puede esperarse una solución al problema ecológico, como a la mayor parte de nuestros problemas, esto vendrá más de um cambio em el comportamiento hacia nuestro soporte biótico, que de reglamentos, leyes o acuerdos internacionales, que también son importantes. (COMESAÑA-SANTALICES, 2004, p. 21-22).

Ao teorizar a respeito da condição humana, outro conceito que se apresenta de forma significativa para interpretar questões inerentes ao campo ambiental e que tem interfaces com o conceito de ação, é o conceito de poder. Esta consideração está em

* Os trechos de frases entre aspas são destaques da autora.

compreender que a participação em práticas sociais que reivindicam a sustentabilidade socioambiental deve ter uma abrangência e um caráter de participação na perspectiva arendtiana da ação. Para tanto, a convivência entre os homens deve ser coesa e é neste sentido que o conceito arendtiano de poder (Arendt, 2000) revela-se importante.

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades. (p. 212)

[...]

Se o poder fosse algo mais que essa potencialidade da convivência, se pudesse ser possuído como a força ou exercido como a coação, ao invés de depender do acordo frágil e temporário de muitas vontades e intenções, a onipotência seria uma possibilidade humana concreta. Porque o poder, como a ação, é ilimitado; ao contrário da força, não encontra limitação física na natureza humana, na existência corpórea do homem. [...]. Pelo mesmo motivo, é possível dividir o poder sem reduzi-lo; e a interação de poderes, com seus controles e equilíbrios, pode, inclusive, gerar mais poder, pelo menos enquanto a interação seja dinâmica, e não resultado de um impasse. (p. 212-213).

A diferença entre força e poder é importante para pensar a inserção em espaços sociais com a intenção de colaborar com o desenvolvimento de práticas voltadas para consolidar, por exemplo, a justiça social e ambiental, planejar novos modelos de organização urbana, restaurar a convivência pública e resguardar o que é inerente à vida privada. Neste sentido, é relevante refletir e elaborar interlocuções pautadas no que diz Arendt sobre o fato de as palavras e os atos não serem usados “para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades”. Este é o desafio que nos é apresentado e que, em muitas circunstâncias nos sentimos impotentes diante dos acontecimentos que se caracterizam pela violência nos atos e nas palavras. Portanto, ter consciência sobre o conteúdo de nossos atos e de nossas palavras é uma das condições indispensáveis para nos inserirmos nas situações em que se busca a construção de novos parâmetros para a realidade contemporânea, com o estabelecimento de novas relações humanas.

Assim, é possível interpretar que nossa inserção em diferentes espaços sociais está associada ao conceito de natalidade, no que se refere a sermos “recém-chegados” nestes espaços, onde nos revelamos pelo nosso discurso e pelas nossas ações. Para exemplificar, é significativa a abordagem de Arendt sobre a teia de relações humanas.

A rigor, a esfera dos negócios humanos consiste na teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos. A revelação da identidade através do discurso e o estabelecimento de um novo início através da ação incidem sempre sobre uma teia já existente, e nela imprimem suas conseqüências imediatas. Juntos iniciam um novo processo, que mais tarde emerge como história singular da vida do recém-chegado, que afeta de modo singular a história da vida de todos aqueles com quem ele entra em contato. É em virtude desta teia preexistente de relações humanas, com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes, que a ação quase sempre deixa de atingir seu objetivo; mas é também graças a esse meio, onde somente a ação é real, que ela «produz» histórias, intencionalmente ou não, com a mesma naturalidade com que a fabricação produz coisas tangíveis. (ARENDDT, 2000, p. 197-198).

Na atualidade, as interpretações acerca da influência dos pressupostos da modernidade permitem visualizar rupturas diversas nas teias das relações humanas, sustentadas por padrões econômicos de consumismo. Sobre esta questão, Arendt nos mostra como se configura o espaço de prática do referido modelo, relacionando labor, consumo e identidade, ao discorrer sobre o movimento operário.

A uniformidade predominante na sociedade do labor e do consumo, e que se manifesta em sua conformidade, tem íntima relação com a experiência somática de labutar em conjunto, na qual o ritmo biológico une de tal forma o grupo de operários que cada um passa a sentir-se como simples membro do grupo, e não mais como indivíduo. Não resta dúvida que isso atenua o esforço e a fadiga do labor, como a marcha em comum atenua, para cada soldado, o esforço de caminhar. Pode-se, portanto, afirmar que, para o *animal laborans*, «o sentido e o valor do labor dependem exclusivamente das condições sociais», isto é, da medida em que o processo do labor e consumo pode funcionar de modo regular e tranqüilo, independentemente das «atitudes profissionais propriamente ditas»; o problema é apenas que as melhores «condições sociais» para o labor são aquelas nas quais o indivíduo pode perder sua identidade. (ARENDDT, 2000, p. 226-227).*

Ao se referir à uniformidade nos processos de labor e de consumo revelada na conformidade que a sociedade desenvolveu com relação a este fenômeno, de forma tão grave por comprometer a identidade dos indivíduos, a autora revela a abrangência do problema por ela anunciado no meio do século XX. A atualidade de suas reflexões expõe o desafio de superar tal uniformidade e a consonância que na modernidade se estabeleceu com esta atitude, para que as pessoas possam resgatar suas identidades, e repensem as relações entre labor e consumo.

* Destaques da autora.

No que se refere a estas questões, ao falar sobre trabalho, labor e ação, a filósofa revela as interfaces entre essas três atividades e como, historicamente, aconteceram as intenções em tornar mais importante o trabalho e o labor e as tentativas de enfraquecer a ação.

A «instrumentalização» da ação e a degradação da política como meio de atingir outra coisa jamais chegaram a suprimir a ação, a evitar que ela continuasse a ser uma das mais decisivas experiências humanas, nem a destruir por completo a esfera dos negócios humanos. (ARENDR, 2000, p. 242).

Ela explica que “a aparente supressão do labor” teve como primeira consequência a de que “o trabalho passou a ser executado à maneira do labor, enquanto os produtos do trabalho – objetos destinados ao uso – passaram a ser consumidos como bens de consumo”. Neste contexto, observa-se a mudança nas relações entre homem e natureza.

Analogamente, a tentativa de suprimir a ação, em virtude de sua incerteza, e de isentar de sua fragilidade os negócios humanos, tratando-os como se fossem ou pudessem vir a ser produtos planejados da fabricação humana, resultou em primeiro lugar, na canalização da capacidade humana de agir, de iniciar novos processos espontâneos – que jamais existiriam sem os homens – para uma atitude em relação à natureza que, até o último estágio da era moderna, se limitara a explorar as leis naturais e a fabricar objetos a partir de materiais naturais.

[...]

Tudo começou, de modo bastante inofensivo, com a experimentação na qual os homens já não se contentavam em observar, registrar e contemplar aquilo que a natureza se dispunha a mostrar-lhes em sua simples aparência, e passaram a impor-lhe condições e a provocar processos naturais. Com a introdução do experimento, no qual impusemos condições concebidas pelo homem aos processos naturais e forçamo-los a se ajustarem a padrões criados pelo homem, acabamos por aprender a «repetir o processo que ocorre no Sol», isto é, a extrair dos processos naturais da Terra aquelas energias que, sem nossa intervenção, só ocorrem no universo. (op. cit., p. 242-243).

A autora expressa as interferências na relação homem-natureza por meio da experimentação, articulando os conceitos de trabalho, labor e ação. Neste sentido é possível interpretar que a característica da ação é inerente ao processo em que o homem passa interagir com a natureza em benefício próprio por meio da experimentação e, em decorrência, faz emergir um modelo de produção de objetos que caracteriza a sociedade de consumo, na qual se identifica a imprevisibilidade das ações nesta sociedade.

Nesta fase da ação – extremamente importante para a era moderna, para a enorme expansão das faculdades humanas e para o conceito e a consciência da história que nenhuma outra era teve antes desta – desencadeiam-se processos de resultado imprevisível, de sorte que a incerteza, e não a fragilidade, passa a ser a principal característica dos negócios humanos. (ARENDR, 2000, p. 244).

A incerteza presente nos negócios humanos que pode levar ao acontecimento de problemas é uma característica de determinadas práticas sociais a serem revistas para que se possa caminhar na direção de alcançar uma realidade socialmente justa e ambientalmente sustentável. Vislumbrar esta realidade e agir no sentido de construí-la é um empreendimento humano que requisita a compreensão ampla de como ao longo da história da humanidade os acontecimentos levaram à prática de injustiças sociais e à degradação ambiental, entendendo que estes dois fenômenos encontram-se vinculados. Neste sentido, é interessante apresentar a reflexão que Arendt desenvolve acerca do processo de alienar as pessoas do mundo na era moderna, e que apresenta elementos para compreender mecanismos de promoção de injustiças sociais.

A expropriação, o fato de que certos grupos foram despojados de seu lugar no mundo e expostos, de mãos vazias, às conjunturas da vida, criou o original acúmulo de riqueza e a possibilidade de transformar essa riqueza em capital através do trabalho. Juntos, estes dois últimos constituíram as condições para o surgimento de uma economia capitalista. Desde o começo, séculos antes da revolução industrial, era evidente que esse curso de eventos, iniciado pela expropriação e que dela se nutria, resultaria em enorme aumento da produtividade humana.

[...]

O que torna estes acontecimentos do início da era moderna diferentes de ocorrências paralelas do passado é que a expropriação e o acúmulo de riqueza não resultaram simplesmente em novas propriedades nem levaram a uma nova redistribuição da riqueza, mas realimentaram o processo para gerar mais expropriações, maior produtividade e mais apropriações. (ARENDR, 2000, p. 267).

De acordo com a autora, esse processo aconteceu por meio de estágios, os quais são referências para entender a continuidade e a abrangência dos mecanismos de expropriação. Tais estágios referem-se aos processos em que as pessoas perderam os espaços da família e da propriedade como referências de proteção, passando a ter importância o pertencimento à determinada classe social como mecanismo de proteção. No entanto, no decorrer da história, este fenômeno não cumpriu seu objetivo. Não significa dizer que a sociedade não tenha a importância como *locus* de convivência humana, mas de questionar os processos de exclusão que são promovidos em seu interior. Ao não resguardar o espaço

familiar e a propriedade como lugares de acolhimento e não mantendo coerência nos processos sociais, a sociedade moderna se caracteriza pelo comprometimento dos espaços públicos e dos privados.

A ascensão da sociedade trouxe consigo o declínio simultâneo das esferas pública e privada; mas o eclipse de um mundo público comum, fator tão crucial para a formação da massa solitária e tão perigoso na formação da mentalidade, alienada do mundo, dos modernos movimentos ideológicos de massas, começou com a perda, muito mais tangível, da propriedade privada de um pedaço de terra neste mundo. (ARENDR, 2000, p. 269).

Esta conclusão tem ressonância com o agravamento das situações em que a humanidade é privada de segurança nas esferas pública e privada. Para a maioria da população humana a insegurança se refere, por exemplo, à falta de acesso à alimentação digna, assistência médica preventiva e curativa, ausência de participação efetiva nas decisões políticas de Estado, exposição à violência, como também ao mercado de trabalho e ao conhecimento científico – fato histórico na Educação, com maior comprometimento devido à desestruturação do sistema público de ensino. Estes fenômenos podem ser entendidos como decorrentes da falta de pertencimento aos espaços sociais coletivos em que se poderia promover a equidade social. Mas é importante ressaltar que há formas de insegurança que atingem a população humana como um todo, independente da condição sócio-econômica. Este fenômeno refere-se às conseqüências a que toda humanidade está submetida em função, por exemplo, dos impactos gerados pelo aquecimento global, pela ingestão de alimentos com resíduos de agrotóxicos, de antibióticos, hormônios e alimentos manipulados geneticamente, como também da exposição a diferentes tipos de radiação emitidos por diversos objetos tecnológicos.

A revelação destes fenômenos por meio de estudos e a elucidação das conseqüências sociais e ambientais que eles acarretam, configuram o que se passou a ser denominado de constituição de uma sociedade de risco. Na literatura que aborda a respeito deste tema, o aporte teórico desenvolvido pelo sociólogo Ulrich Beck é uma referência importante para a compreensão do conceito de sociedade de risco. Uma de suas considerações é a de que o risco não se limita a uma questão de destruição.

No equivalen a destrucción. Si fueran lo mismo, todas las compañías aseguradoras habrían ido a la quiebra. No obstante, los riesgos amenazan con la destrucción. El discurso del riesgo empieza donde la confianza en nuestra seguridad termina, y deja de ser relevante cuando ocurre la potencial catástrofe. El concepto de riesgo delimita, por tanto, un peculiar

estado intermedio entre seguridad y destrucción, donde la *percepción** de riesgos amenazantes determina pensamiento y acción. (BECK, 2000, p. 10).

A questão de não se ter segurança e sofrer as conseqüências de um evento onde possa ocorrer alguma forma de perda é a referência para pensarmos e vivenciarmos diferentes conflitos. O referido autor analisa uma série de questões relacionadas ao conceito de risco e de sociedade de risco. Um de seus destaques refere-se às questões do meio ambiente. “Fue la experiencia de los peligros medioambientales que «no conocen fronteras», que son universalizados por el aire, el viento, el agua y la cadena alimenticia, lo que justificó el movimiento global medioambiental en todo el mundo y trajo a debate los riesgos globales” (op. cit., p. 15.). Para concluir sobre a análise que realiza, o autor apresenta sua compreensão acerca da perda de distinção entre natureza e cultura.

Finalmente, la noción de la sociedad del riesgo mundial es pertinente en un mundo que se puede caracterizar por una pérdida de distinción clara entre naturaleza y cultura. Si hoy día hablamos de naturaleza, hablamos de cultura, y si hablamos de cultura, hablamos de naturaleza. Nuestra concepción de naturaleza y cultura como dos mundos aparte, que está íntimamente ligada al pensamiento moderno, no puede reconocer que estamos construyendo, actuando y viviendo en un mundo artificialmente construido por la civilización cuyas características están más allá de estas distinciones, que todavía dominan nuestra manera de pensar. La pérdida de fronteras entre estos dos ámbitos no es sólo consecuencia de la industrialización de la naturaleza y la cultura, sino también de los riesgos, que hacen peligrar a humanos, animales y plantas del mismo modo. Tanto si pensamos en los miedos al agujero de la capa de ozono, la polución o la comida, la naturaleza está indisociablemente contaminada por la actividad humana. (BECK, 2000, p. 18).*

A separação entre natureza e cultura é um fator que contribui para entender o conceito de sociedade de risco abordado pelo autor.

“Sociedade de risco” significa que vivemos em um mundo fora de controle. Não há nada certo além da incerteza. Mas vamos aos detalhes. O termo “risco” tem dois sentidos radicalmente diferentes. Aplica-se, em primeiro lugar, a um mundo governado inteiramente pelas leis da probabilidade, onde tudo é mensurável e calculável. Esta palavra também é comumente usada para referir-se a incertezas não quantificáveis, a “riscos que não podem ser mensurados”. Quando falo de “sociedade de risco”, é nesse último sentido de incertezas fabricadas. Essas “verdadeiras” incertezas, reforçadas por rápidas inovações tecnológicas e respostas sociais aceleradas, estão criando uma nova paisagem de risco global. Em todas

* Destaques do autor.

essas novas tecnologias incertas de risco, estamos separados da possibilidade e dos resultados por um oceano de ignorância (notknowing). (BECK, 2006, p. 5).

Ao explicitar sobre as incertezas que vivenciamos, o autor apresenta um conteúdo para ser apropriado e compreendido por todos os segmentos sociais. De sua parte, o autor apresenta uma sugestão que contempla a necessidade de se estabelecer um amplo diálogo social a respeito da “sociedade de risco”.

O que precisamos, eu sugiro, é uma "cultura de incerteza", o que deve ser claramente distinguido de "cultura do risco residual", por um lado, e uma cultura de "não-risco" ou "segura", por outro. A chave para uma cultura de incertezas repousa na prontidão para uma conversa aberta para abordar o risco; a voluntariedade de reconhecer a diferença entre riscos quantificados e incerteza não quantificada; a disposição de negociar entre diferentes racionalidades maior que para engajar-se em denunciamento mútuo; a voluntariedade de erigir tabus modernos sobre bases racionais; e, por fim, mas não menos importante, um reconhecimento da importância central de demonstrar a vontade coletiva de agir de forma responsável no que diz respeito às penas que sempre irão ocorrer apesar de qualquer precaução. (BECK, 2006, p. 12).

A sugestão contundente do autor pela “cultura da incerteza” coloca a questão de melhor compreender o que se configura como risco na origem de diferentes acontecimentos. No que se refere às inovações, é preciso interpretar qual o significado a ser atribuído em “sufocar toda inovação na sua origem”. Uma possibilidade é entender que, anterior ao desenvolvimento de uma inovação, faz-se necessário investigar as possibilidades de riscos inerentes a tal inovação: uma postura de reflexão e decisão dos proponentes das inovações que requer a participação da sociedade nas decisões. Significa idealizar um novo parâmetro de relações sociais, mas o destaque significativo para este acontecimento é a disponibilidade, a “prontidão” para o diálogo.

Como esta característica da sociedade de risco é um tema discutido amplamente a partir dos pressupostos da era moderna, com a crítica ao modelo de desenvolvimento científico e tecnológico, Arendt (2000) ao realizar esta crítica, explica a respeito da inversão que houve entre a contemplação e a ação.

Seja como for, a experiência fundamental que existe por trás da inversão de posições entre a contemplação e a ação foi precisamente que a sede humana de conhecimento só pode ser mitigada depois que o homem depositou sua fé no engenho das próprias mãos. Não que o conhecimento e a verdade já não fossem importantes, mas só podiam ser atingidos através da «ação», e

não da contemplação. Foi um instrumento, o telescópio, obra da mão do homem, que finalmente forçou a natureza ou, melhor, o universo a revelar seus segredos. (p. 303)

Assim, a autora problematiza acerca da separação que houve entre a verdade científica e a verdade filosófica. Ela acrescenta que a certeza do conhecimento decorre apenas do que o homem faz e que é passível de “ser verificado mediante ação adicional”. Para entender este fenômeno muitas “gerações de cientistas foram necessárias antes que a mente humana desenvolvesse suficiente ousadia para encarar frontalmente esta implicação da modernidade” (ARENDDT, 2000, p. 303). Desta compreensão é possível inferir sobre a necessidade de buscar novas interfaces entre o conhecimento científico e o filosófico para ampliar as reflexões e as decisões em relação aos riscos a que estão submetidos todos os seres vivos e os recursos físicos do ambiente.

Nesta direção de raciocínio, outros elementos são revelados pela autora em suas considerações a respeito da supremacia do *homo faber* no interior da *vitaactivana* era moderna.

As primeiras atividades da *vitaactiva** a se promoverem à posição antes ocupada pela contemplação foram as atividades de fazer e fabricar – prerrogativas do *homo faber**. Isso não deixava de ser natural, visto que foi um instrumento, e portanto o homem na medida em que é fabricante de instrumentos, que levou à moderna revolução. De lá para cá, todo progresso científico tem tido íntima relação com o desenvolvimento cada vez mais sofisticado da manufatura de novos utensílios e instrumentos. (op. cit., p. 307-308).

Na continuidade desta reflexão, destaca-se a relação desse processo com as ciências naturais e o âmbito dos negócios humanos. Arendt explica que o processo da experimentação tem como uma de suas características promover, por meio de métodos artificiais, “o processo de «fabricação» mediante o qual as coisas passaram a existir”. Assim, este processo ganhou alcance significativo “como princípio da ação na esfera dos negócios humanos”. O que se tornou inerente a este princípio foi uma influência nos “processos da vida interior, encontrados nas paixões através da introspecção”.

Os resultados produzidos pela introspecção, único método capaz de trazer conhecimento seguro, têm a natureza dos movimentos; só os objetos dos sentidos permanecem como são e suportam, precedem e sobrevivem ao ato da sensação; só os objetos das paixões são permanentes e fixos, na medida em que não são devorados pela realização de algum desejo desesperado; só os objetos do pensamento, mas nunca a atividade de pensar, ficam além do

movimento e da perecibilidade. Os processos, portanto, e não as idéias, os modelos e formas das coisas a serem criadas, tornam-se na era moderna os guias das atividades de fazer e de fabricar, que são as atividades do *homo faber**. (ARENDDT, 2000, p. 313).

Uma possibilidade de interpretação a partir destas considerações de Arendt é a de que um dos pilares que sustentam as atividades do *homo faber* é a satisfação dos desejos humanos por meio da criação de objetos. O que se pode inferir, em decorrência de prevalecer o sentimento de paixão em relação a determinado objeto, é que se torna ausente neste processo o conhecimento e a consciência a respeito do conteúdo material e ideológico próprios de cada objeto, fato que anula possíveis questionamentos a seu respeito. Em consequência, tanto no processo de produção como no de consumo dos objetos não são revelados e percebidos, a priori, os riscos deles decorrentes.

Reafirma-se novamente que as elucidações de tais acontecimentos na era moderna podem ser iluminadas pelos contributos teóricos de Hannah Arendt, que têm como pano de fundo de suas argumentações o cuidado com o mundo, com destaque para a ação. Embora suas conclusões revelem que a atividade humana que permanece como referência na modernidade é a capacidade do homem de fabricar objetos, a autora reafirma a sua crença na capacidade que os homens têm de agir. É importante destacar, também, a importância que ela atribui ao pensamento, ou seja, “a atividade de pensar – que, fiéis à tradição pré-moderna e moderna, omitimos de nossa reconsideração da *vita activa* – ainda é possível, e sem dúvida ocorre, onde quer que os homens vivam em condições de liberdade política”. (ARENDDT, 2000, p. 338).

Hannah Arendt realiza a crítica ao modelo de sociedade orientado pelos pressupostos da modernidade, que impedem uma visão crítica da realidade e levam à existência de processos de individuação das relações. Neste modelo, a estratégia é a de colocar as pessoas em situações em que passam a não usar seu pensamento de forma crítica em decorrência da realização do trabalho e do labor de forma homogênea. As consequências resultam em comprometimento das práticas sociais que estão voltadas para a promoção da equidade social e ambiental. No entanto, historicamente, a humanidade reage de alguma forma a este movimento voltado para a homogeneização da sociedade, por meio de ações conduzidas por grupos humanos sensíveis a esta causa.

Neste sentido, a Educação Ambiental compõe este movimento como prática social que se encontra em construção para o alcance de outros parâmetros de organização

* Destaques da autora.

social, com compromissos empreendidos por diferentes atores sociais por meio de processos educativos pautados em diferentes aportes epistemológicos, com objetivos que visam à reafirmação da diversidade das práticas sociais voltadas para justiça social e ambiental. Inserida no campo ambiental, esta prática ainda não se consolidou amplamente nos diferentes segmentos sociais, fato que requisita ampliar a compreensão de aspectos inerentes a este processo. Sendo a ação o ato central na Educação Ambiental, compreendê-la à luz dos contributos teóricos de Arendt, tendo como referência práticas sociais e acadêmicas de um grupo de docentes universitários, é uma proposta que busca contribuir com entendimentos a respeito dos desafios enfrentados para ampliar a consolidação de práticas acadêmicas relacionadas com as a temática ambiental. O pressuposto é o de que a superação dos desafios se dá por meio de elementos que permitem avanços, no sentido de vivenciar outras situações cotidianas e alcançar outros patamares da realidade.

Assim, busca-se, neste trabalho, a compreensão destes elementos também por meio do conceito de *intermediário* abordado pelo psicanalista René Kaës. Este autor discute a respeito do interesse que vigora na atualidade pela categoria do intermediário em função “da necessidade que nos capturou: tratar de maneira nova as relações entre continuidade e ruptura, entre permanência e transformação. Essa questão se coloca tanto na ordem da vida psíquica, quanto na ordem da vida social e da cultura”. (KAËS, 2005, p. 12).

1.3 O conceito de intermediário no campo ambiental

Os movimentos realizados por diferentes atores no campo ambiental têm o objetivo de superar a crise socioambiental, tendo como uma referência as interpretações das causas desta crise em decorrência do modelo de sociedade instituído a partir do paradigma da modernidade, no qual se delineiam forças políticas e ideológicas orientadas pela racionalidade técnica. Há forças potentes organizadoras e mantenedoras do mercado capitalista que são questionadas por meio de valores antagônicos ao mercantilismo em voga. Tal questionamento refere-se a forças contrárias que estão na direção de instituir outros parâmetros éticos e culturais na sociedade. Estes movimentos não se referem apenas a realizar atividades operacionais para organizar espaços com melhores índices de qualidade de vida, mas de construir também um outro pensamento social em relação a esta crise. Neste sentido, são inúmeros os movimentos de transição de um patamar de compreensão da realidade para outro, nos quais estão envolvidos aspectos objetivos e subjetivos. Compreender este processo é um

caminho a ser trilhado com as contribuições de diferentes áreas de conhecimento. Dada a dimensão subjetiva inerente a este processo, buscaram-se, no trabalho aqui apresentado, contribuições do campo da Psicanálise para interpretar quais são os elementos mediadores nos processos de construção de práticas acadêmicas com a temática ambiental.

Para uma abordagem de conceitos do campo da Psicanálise buscaram-se, em um primeiro momento, considerações em trabalhos de pesquisa nos quais as análises pautam-se em categorias deste campo para compreender eventos no campo da Educação⁴. Nestas pesquisas os autores se reportam às investigações desenvolvidas com base no modelo de ensino pautado no referencial de Mudança Conceitual nos anos de 1980, destacando as revisões que ocorreram em relação a este modelo, na medida em que foram identificados elementos que indicavam algumas inconsistências que não permitiam mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Diante das análises deste processo, os autores argumentam acerca da necessidade de realizar aprofundamentos teóricos para ampliar a compreensão dos papéis dos professores e dos alunos em suas interações no âmbito do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, o aspecto destacado para este empreendimento teórico é o da questão da subjetividade inerente ao ensinar e ao aprender.

Ainda no que se refere às contribuições da Psicanálise para as pesquisas na área da Educação, Villaniet al (2006) revelam como conduziram pesquisas nesta perspectiva.

O primeiro objetivo foi alcançado inicialmente desenvolvendo possíveis analogias entre Psicanálise e educação; depois, explorando de maneira mais sistemática alguns conceitos psicanalíticos fundamentais. Durante a primeira fase, algumas perguntas que conseguiam ser equacionadas no campo da Psicanálise constituíam pontos de partida para questões semelhantes no campo da aprendizagem. *Que tipos de mudanças são importantes na análise? Que relações são transformadas? Que intervenções podem ajudar a passar de uma situação à outra?* (p. 326).

⁴PACCA, Jesuína Lopes de Almeida; VILLANI, Alberto. Conhecimento e saber do professor de Física. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 03 nov. 2000; BARROS, Marcelo Alves; VILLANI, Alberto. A dinâmica de grupos de aprendizagem de física no ensino médio: um enfoque psicanalítico. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, ago. 2004. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol9_n2_a1.htm>. Acesso em 08 nov. 2005; VILLANI, Alberto et al. Contribuições da psicanálise para uma metodologia de pesquisa em educação em ciências. In: SANTOS, F.M.T; GRECA, I.M. (Org.). *A pesquisa em ciências no Brasil e suas metodologias*. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 323-389; VILLANI, Alberto; BARROS, Marcelo Alves; ARRUDA, Sérgio Mello. Impasses na sala de aula de ciências: a psicanálise pode ajudar? *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em <www.fae.ufmg/abrapec/revistas/v4n1/v4n1a3.pdf>. Acesso em: dez. 2007.

Os autores referidos acima realizaram um deslocamento em relação aos problemas até então discutidos por meio de pesquisas no que se refere às situações de pouco envolvimento dos alunos com a aprendizagem dos conteúdos escolares, no sentido de trazer contribuições por meio de análises pautadas em referenciais do campo da Psicanálise. No estudo realizado pelos autores destaca-se a questão das intervenções que subsidiam a passagem de uma situação a outra nos processos de aprendizagem. Na pesquisa aqui apresentada, avaliou-se pertinente trazer para a análise empírica dos dados as contribuições teóricas do psicanalista René Kaës a respeito do conceito de intermediário, em função do pressuposto de que os docentes enfrentam diferentes situações para passarem de uma situação a outra, ao articularem práticas com a temática ambiental. Esta pertinência está também em considerar a dimensão subjetiva inerente aos processos de consolidação de práticas sociais com a temática ambiental, dentre elas, as acadêmicas. Avaliou-se ser importante apresentar também elucidações sobre o conceito de instituição para trazer contribuições à compreensão do conceito de intermediário.

É importante destacar como René Kaës (1991a) apresenta sua abordagem a respeito da instituição no campo da Psicanálise. O autor explica que na atualidade, muito mais do que em épocas anteriores, os psicanalistas têm, por meio de seus trabalhos, vínculos com instituições onde desenvolvem além da função clínica, outras atividades ligadas às questões organizacionais que envolvem, por exemplo, aspectos políticos e econômicos. Esta forma de estar na instituição permite a elaboração de questões referentes ao “inconsciente que aí se manifesta, sobre o discurso que aí se produz e sobre a sua escuta, sobre o pedido que aí se exprime e sobre o seu objeto” (p. 16).

Esta explicitação do autor é a referência para reafirmarmos junto com Villaniet al. (2006) a importância acerca das possibilidades de contribuições de aportes teóricos da Psicanálise para os estudos no campo da Educação. Assim, neste trabalho apresenta-se o conceito de intermediário para encaminhar análises referentes à consolidação de práticas com a temática ambiental no âmbito de uma instituição de ensino superior. O conceito de intermediário na obra de René Kaës guarda relações com o conceito de instituição desenvolvido por este autor.

No que se refere à instituição na modernidade e sua relação com aspectos da vida psíquica a ela inerentes, Kaës (1991a) tem a seguinte compreensão.

Nossa modernidade nos confronta com a erupção, de forma muitas vezes catastróficas, daquilo que assegura as continuidades da vida, seus encaixes

biológicos, sociais, políticos, religiosos, culturais: juntas, estas continuidades interdependentes formam o fundo geralmente implícito da nossa vida psíquica. A instituição, as instituições asseguram silenciosamente essas continuidades, base cultural complementar da rocha biológica sobre as quais se apóia o espaço da psique. A erupção da instituição neste espaço o subverte. O risco então é de se negar, de se contornar ou de se fetichizar a instituição. Sua incessante invenção não pode proceder senão de um duplo reconhecimento de suas funções e de sua legitimidade, ao mesmo tempo pelo político e pela instância psíquica dos indivíduos singulares. (p. 18)

A importância em reconhecer as funções e a legitimidade da instituição, tanto em seus aspectos políticos como da dimensão da vida psíquica das pessoas que nela estão inseridas, está em ampliar a visão construída a respeito da estrutura e da dinâmica de uma instituição, revelando, dessa forma, o alcance que deve ter a subjetividade nas diferentes situações inerentes a esta instituição.

Entramos na crise da modernidade quando passamos pela experiência das instituições que já não realizam a sua função principal de continuidade e de regulação. As coisas ficam então um pouco confusas: o fundo imperceptível da nossa vida psíquica, até então gerenciado pelas garantias metafísicas sociais e culturais da continuidade e do sentido, irrompe violentamente na vida psíquica e na cena social. (KAËS, 1991b, p. 22)

A constatação de que as instituições tradicionais foram afetadas em seu papel social de assegurar o desenvolvimento de seus projetos na perspectiva da continuidade e da regulação, não abole a compreensão histórica de sua constituição social. Esta compreensão é a referência para o resgate de seu papel.

A instituição é, em primeiro lugar, uma formação da sociedade e da cultura; segue-lhes a lógica própria. Instituída pela divindade ou pelos homens, a instituição se opõe àquilo que é estabelecido pela natureza.

A instituição é o conjunto das formas e das estruturas sociais instituídas pela lei e pelo costume, a instituição regula as nossas relações, preexiste e se impõe a nós; ela se inscreve na permanência. (KAËS, 1991b, p. 25).

[...]

A instituição liga, une e gerencia formações e processos heterogêneos quer sejam sociais, políticos, culturais, econômicos, psíquicos. Lógicas diferentes nela funcionam em espaços que comunicam e interferem. É por isso que, na lógica *social** da instituição, podem se insinuar e predominar questões e soluções ligadas ao nível e à lógica *psíquicos**. E esta ainda é o lugar de uma dupla relação: do sujeito com a instituição e de um conjunto de sujeitos ligados pela e na instituição. (KAËS, 1991b, p. 30).

* Destaques do autor.

A sociedade se constitui por processos de planejamento e consolidação de diferentes instituições, ou seja, a família, as organizações religiosas, políticas, jurídicas e outras. Historicamente, as instituições estão sob a influência de diferentes fatores que interferem em suas estruturas, podendo levá-las a um processo de redimensionamento e, em determinadas circunstâncias, algumas podem até mesmo ser extintas. No que se refere à educação, Valadares (2008) apresenta uma interpretação acerca das especificidades a ela inerentes no decorrer de sua história.

A educação como instituição, prolonga-se na história. Em cada período, novos organizadores são criados de maneira a atualizarem essa herança, promovendo uma adaptação necessária às mudanças na sociedade. Define no imaginário, a idéia de progresso. Encontramos um movimento de transmissão e perpetuação de ideais sob um viés diacrônico, porém perpassado, em cada momento histórico, pelos diversos âmbitos que lhe atribuem certas especificidades: políticos, jurídicos, socioculturais e assistenciais. E, em cada local, esses mesmos âmbitos adquirem tonalidades diferentes, em função das forças sociais que disputam a hegemonia neste campo. As políticas públicas encontram-se no ponto de amarração de uma diacronia e sincronia temporal. Em função das tensões específicas entre os vários âmbitos mencionados, ou ampliam ou reduzem o espaço simbólico. São, assim, consideradas de curto prazo, definidoras momentâneas das representações da educação em jogo: quem educa, quem é educado, o que é formar. Enfim, assinala funções e designa lugares e formas de atuação a todo o sistema de ensino e a seus profissionais. (p. 58).

A peculiaridade de que a educação, enquanto instituição se atualiza por meio de adaptações que atendam às mudanças necessárias na sociedade, é um aspecto que, na contemporaneidade, tem se revelado por processos que se apresentam em níveis mais abrangentes de complexidade. Na implementação de uma proposta de política pública para o sistema de ensino público municipal de uma cidade, o autor destaca as rupturas que ocorreram nas diferentes relações institucionais. Em relação a este processo em que ocorrem mudanças na instituição, o autor acima referido, atenta para o fato de que as exigências apresentadas para as pessoas que nela se encontram levam a um processo em que elas “ajustam suas histórias de vida a este quadro organizacional”. (VALADARES, 2008, p 58). Dessa forma, entende-se a especificidade da dimensão humana na dinâmica das instituições, uma vez que para ajustarem suas histórias de vida a ela, ficam em evidência os valores éticos e morais mediadores das relações que se estabelecem nestes espaços sociais, sustentando e superando conflitos, mediando avanços nos projetos almejados.

Valadares (2008) pauta-se no conceito de instituição abordado por René Kaës e explicita que:

[...] a instituição é uma ordem na qual se funda um coletivo com o objetivo de realizar uma tarefa necessária para o funcionamento social. Os investimentos e contra-investimentos na tarefa primária são elementos da realidade comum, compartilhada e conflitiva simultaneamente, uma vez que tal tarefa reforça, em seus membros, o sentimento de pertencimento e a identidade da instituição. (p. 60).

Dada a complexidade da dimensão humana inerente a este processo em que as pessoas buscam sedimentar seu pertencimento a uma instituição e para com ela estabelecer uma identidade, constata-se que é um processo em que há dificuldades para argumentar a respeito da instituição, uma vez que estamos

[...] frente a uma organização do discurso que se determina em redes interferentes, cada uma delas evidenciando as tensões entre o sujeito e a instituição. Essa, para dar conta de toda heterogeneidade, realiza um investimento psíquico considerável, destinado a fazer coincidir, em uma unidade imaginária, esses âmbitos e lógicas diferentes, de forma reduzir ao máximo seus aspectos conflitantes e a criar uma relação *isomórfica** entre sujeito e grupo, isto é, um sentimento de pertencimento, por meio de matrizes identificadoras e ideais compartilhados. Ela contribuiria para a regulação psíquica dos sujeitos nela inseridos (VALADARES, 2008, p. 60-61).

Esta forma de compreender as interfaces entre sujeito e instituição elucida que as pessoas, ao sustentarem uma forma de pertencimento e de identidade em relação à instituição, deparam-se com este investimento psíquico e com ele interagem de alguma forma. Na sequência das explanações acerca dessas relações entre sujeito e instituição, Valadares (2008) busca entendimentos deste processo por meio do conceito de formações intermediárias:

Para proceder à busca pela ligação e gerenciamento entre o espaço do sujeito singular e o espaço constituído pela sua inserção na instituição, Kaës, em seus textos, utiliza o conceito de formações intermediárias, cuja tarefa é dar conta de uma transformação temporal ou de uma ligação ou mediação entre estruturas heterogêneas. Segundo o autor, são formações psíquicas originais que emanam da dimensão intersubjetiva, pois não pertencem nem ao sujeito singular, nem a instituição da qual faz parte, mas à sua relação. Na base da trama psíquica da experiência cultural, elas se formam e se validam nas diversas formas de ligação e de agrupamento que formam os conjuntos e as instituições (FERNANDES, 2005). Assim, somente após uma ruptura, ou em espaços fronteiros, podemos compreender o que estava compartilhado anteriormente entre os diversos sujeitos e a instituição, bem como os lugares até então assinalados, as representações e formações comuns e necessárias

* Destaque do autor.

tanto ao sujeito singular quanto ao conjunto do qual ele procede e que ele ajuda a compor. (p. 61).

Entende-se que no cotidiano de uma instituição há uma dinâmica com investimentos por parte de seus membros para construir o seu pertencimento a esta instituição por meio de processos em que se posicionam - concordando ou se contrapondo em relação a determinados eventos - como também para apresentarem propostas ou para se inserirem nas ações já instituídas ou em processo de construção. Neste sentido, reafirma-se a importância dos elementos mediadores nas situações vivenciadas individual e coletivamente para transitar de um nível para outro de inserção e participação institucionais. Neste sentido, compreendemos e reafirmamos a relevância do conceito de intermediário construído por René Kaës para encaminhar análises no âmbito da pesquisa aqui apresentada.

Em sua abordagem do conceito de intermediário, Kaës explica que o referido conceito é identificado nas reflexões de Freud, embora ele não tenha registrado, separadamente, em nenhuma de suas obras uma construção teórica explícita sobre esta categoria no campo da Psicanálise. Mas Kaës (2005) identifica a relevância desse conceito e o desenvolve de forma mais abrangente em suas construções teóricas.

Esse conceito, como seu nome indica, permite fazer a mediação, a ponte entre duas ordens de realidade que possuem sua lógica própria, que são heterogêneas e que, por consequência, não podem ser reduzidas uma a outra. Trata-se, então, de construir um conceito que, sem destruir a ordem própria do social e sem reduzir a ordem própria da realidade psíquica, permita ultrapassar o afastamento que organiza esses dois espaços. (p. 11).

As especificidades do conceito de intermediário são esclarecidas por Dias (2008).

Segundo Kaës, a noção de intermediário é particularmente adequada para a compreensão das relações entre diferentes níveis de organização, já que trata de articular as relações entre os sujeitos e o meio, de intervir em situações conflitivas, de compreender as passagens de uma estrutura a outra ou de captar as relações estabelecidas entre os diferentes elementos que constituem uma estrutura.

[...]

O espaço intermediário é, portanto, simultaneamente psíquico, social e cultural. O conceito de intermediário permite tratar questões de continuidade e ruptura na ordem da vida social e na ordem da vida psíquica de cada sujeito. É um espaço no qual o sujeito pode se constituir como indivíduo nas suas relações com os grupos de pertencimento. (p. 102).

Kaës (2005) reconhece a importância do conceito de intermediário na contemporaneidade, ao tratar das ordens psíquica, social e cultural.

A questão das formações e dos processos intermediários retorna com insistência ao debate contemporâneo. Ela exprime, provavelmente, a necessidade que nos capturou: tratar de maneira nova as relações entre continuidade e ruptura, entre permanência e transformação. Essa questão se coloca, tanto na ordem da vida psíquica, quanto na ordem da vida social e da cultura. É necessário distinguir essas três ordens e suas lógicas próprias, mas é também importante compreender que elas não são separadas umas das outras. Devemos pensar suas interferências e suas articulações. (p. 12).

O referido autor esclarece que as pesquisas a respeito do intermediário na obra de Freud sugerem “três grandes características associadas à categoria do intermediário”:

- A primeira recai sobre o senso comum: O intermediário é uma função e um processo de *ligação** entre vários elementos de um sistema. Liga esses elementos a partir de traços que possuem em comum, por contigüidade ou por semelhança, segundo o modelo metafórico ou metonímico.
- Segunda característica: a categoria do intermediário se impõe a nosso pensamento quando se manifesta a necessidade e a possibilidade de estabelecer ou de restabelecer uma *continuidade** entre elementos separados.
- Terceira característica: o intermediário é um processo de *redução** das oposições entre elementos complementares e antagônicos. Darei alguns exemplos: o intermediário cumpre uma função de mediação (o sentido que ele tem no campo social), e permite articular diferenças entre elementos e, notadamente, dos elementos que estão em conflito ou em tensão, uns em relação aos outros. (KAËS, 2005, p. 13).

Tendo como referência estas três características, Kaës argumenta que sob elas, “a categoria do intermediário exprime uma criação da vida psíquica”. Nesta perspectiva é que ele realizou leituras das obras de Freud, Róheim e Winnicott a respeito da criação da vida psíquica, “mas também criação da vida relacional e da vida cultural”. (KAËS, 2005, p. 14).

Ao investigar a respeito do conceito de intermediário nas obras de Freud, Róheim e Winnicott, Kaës avança na perspectiva de elucidar fenômenos que envolvem a subjetividade e a intersubjetividade nas relações humanas para além da abordagem clínica, alcançando a dimensão da vida social e cultural.

A partir da obra de Freud, Kaës (2005) explica que o intermediário faz a mediação entre duas ordens da realidade, ou seja, entre o espaço intrapsíquico e o espaço intersubjetivo que é socialmente organizado. Portanto, no campo social o intermediário tem o sentido de mediação.

Freud recorre à noção de formação intermediária quando se encontra confrontado a pensar o vínculo entre duas ordens descontínuas da realidade, entre o dentro e o fora, entre o consciente e o inconsciente, entre os pensamentos latentes do sonho e os pensamentos do sonho manifesto, entre o ego, o superego, o id e a realidade externa. As formações e os processos intermediários realizam funções específicas de ligação, de mediação e de transformação.

[...]

De modo geral, o que eu chamo de formação intermediária descreve formações-limite entre a realidade psíquica e uma ordem da realidade biológica (como pulsão, a realidade social ou física) ou formações psíquicas, intrapsíquicas a serviço dessas formações-limite. (p. 31-32).

No processo de abordagem deste conceito, Kaës (2005) investiga a respeito do intermediário nos grupos. Especificamente, aborda as funções intermediárias que determinadas pessoas realizam no grupo, uma vez que considera que os “sujeitos ocupam no vínculo um determinado lugar”. Estes sujeitos inseridos nos grupos “cumprem função de porta-voz, porta sintoma, porta-sonho etc. Essas são funções que eu reagrupei sob o conceito de funções fôricas” que são requeridas “no agenciamento de qualquer vínculo, na família, em um casal, em um grupo ou em uma instituição” (p. 35-36). Na perspectiva adotada por este autor o conceito de porta-voz é “fundamental para tratar a questão da fala no vínculo” (p. 43). “Uma voz e um discurso de acompanhamento, de comentário, de acalanto (*bercement*) e de atribuição de sentido cumprem essa função para os sujeitos falantes do grupo para os quais a fala pode estar em falta ou estar em crise” (p. 46).

Há também a função metafórica, “de delegação e de representação de uma ordem exterior ao grupo e que enuncia as leis, os princípios e os interditos necessários à estruturação do vínculo no grupo”. O porta-voz realiza um papel em que o “enunciado e a enunciação da regra fundamental tornam possível a interpretação e, por consequência, a constituição de um ‘espaço onde o Eu possa advir’, como subjetividade separada, distinta, portadora de suas próprias falas” (p. 46).

Ampliando a questão do intermediário nos grupos, Kaës (2005) desenvolve uma abordagem a respeito do intermediário nos grupos de mediação. Ele busca referências para essa abordagem nos trabalhos realizados por profissionais no campo terapêutico para desenvolver a idéia a respeito da importância dos objetos culturais – o conto, a fotografia – como instrumentos “biface que concerne o trabalho do processo intrapsíquico e o trabalho da cultura” (p. 51).

Nas instituições, estes grupos são compostos por um número limitado de pessoas que estabelecem relações mediadas por algum recurso, “seja por um *meio sensorial**

(o sonoro, os objetos plásticos), seja por *objetos culturais** já pré-constituídos (o conto, a fotografia)” (KAËS, 2005, p. 46). Uma questão importante é a de levar em consideração os vínculos que se formam dentro do grupo.

A qualidade da mediação utilizada tem papel específico nesse tipo de trabalho do vínculo. Porém, é também muito importante tomar em consideração os vínculos que se formam dentro do grupo, pois eles mobilizam processos de transformação específicos a esse tipo de configuração de vínculo: emoções, identificações, um processo associativo, estão ligadas à mobilização do objeto (op. cit., p. 47).

Um aspecto interessante destacado pelo referido autor em relação aos trabalhos dos “grupos de mediação” é que, em se tratando de processos que acontecem em contextos de clínicas, esses trabalhos não são realizados por psicólogos ou médicos; mas, por profissionais como enfermeiros, educadores e assistentes sociais. Com este aspecto do trabalho realizado por “grupos de mediação”, identificam-se possibilidades de contribuições deste conceito do campo da Psicanálise para compreender situações reveladas em outras áreas de conhecimento, onde estão presentes processos de mediação em diferentes eventos. No que concerne ao campo ambiental, há diversos movimentos realizados por grupos organizados em instituições de ensino formal e não formal, quer sejam ligados a instituições governamentais ou da sociedade civil, que procedem à crítica dos processos de instauração da crise socioambiental e constroem práticas sociais voltadas à superação desta crise. Neste sentido, há relevância em compreender a respeito das mediações realizadas neste contexto.

Para melhor compreender estas possibilidades, outras explicações de Kaës (2005) sobre os “grupos de mediação” revelam elementos importantes enquanto referência para análises.

O grupo de mediação é antes de tudo, espaço de experiência e processo transformacional. [...] Os condutores desses grupos sustentam e encorajam o que há de ser dito sem reclamar a livre associação. É o objeto mediador que dispara o processo associativo e isso em um triplo registro. Primeiramente, no registro das relações entre o sujeito e os objetos mediadores: o que isso me provoca ao tocá-lo com as mãos, ao manipular uma fotografia, ao criar uma cabeça com uma marionete, ao ouvir um conto? Em segundo lugar, o que será disparado como associação dirá respeito à relação entre o objeto mediador e os objetos internos de cada um. Enfim, verificamos que as associações serão referentes às relações entre os objetos de cada um e os objetos dos outros. (p. 49)

* Destaques do autor.

Para ilustrar a relevância do processo de mediação, o teórico relata sobre o uso do conto como objeto mediador. É relevante destacar como o referido autor revela outros elementos na medida em que transpõe suas considerações, por exemplo, para os espaços da cultura e das questões contemporâneas.

A figuração que propõe o conto realiza um verdadeiro trabalho da cultura. O conto nos grupos de mediação é um instrumento biface que concerne o trabalho do processo intrapsíquico e o trabalho da cultura. Ele propõe relações pré-estabelecidas de tal modo que a renúncia pulsional direta possa encontrar voz de representação na obra cultural. É por isso que a literatura, a poesia, o conto, a pintura e o teatro não podem ser censurados porque, ao censurá-los, é como se você lançasse uma sombra sobre essa zona útil ao trabalho pré-consciente. O trabalho da cultura exige que a censura intrapsíquica não encontre apoio redundante e amplificado na censura social. É nessa medida que o conto se caracteriza por sua capacidade de figurar, de colocar em cena e de conter, de modo lúdico, as ligações intrapsíquicas e as estruturas do vínculo intersubjetivo. (KAËS, 2005, p. 51-52).

A oportunidade de estabelecer com a obra de arte uma interlocução em que seja possível ter ressonância com algo que se encontra no nível da subjetividade de uma pessoa ou de um grupo é um acontecimento que vem ao encontro de inúmeras solicitações para permitir às pessoas uma vivência e uma convivência cultural abrangente. O sentido de pertencimento a um espaço de diálogo que possa sustentar a criatividade nas interlocuções humanas, na direção de recompor os laços de afetividade e de ética na convivência social e ambiental, é outro parâmetro que podemos inferir das considerações acerca do trabalho dos grupos de mediação desenvolvidos no campo da Psicanálise. Neste sentido, a conclusão de Kaës (2005) é expressiva.

É um processo análogo que se coloca quando em um grupo um sujeito realiza uma função de *porta-voz** ou de porta-sonho. Essas funções sustentam o processo associativo: elas abrem a via, pela identificação, para ligações até então inacessíveis entre os processos primários e os secundários. É sobre essas funções intermediárias que os outros, ou alguns outros, podem encontrar um apoio para a sua própria atividade de representação e deixar que seus próprios pensamentos se formem. (p. 52).

Uma questão que sobressai desta conclusão do autor é a relevância do papel de um componente do grupo ser “porta-voz”, ser “porta-sonho”. Em meio à crise de valores éticos e morais que a sociedade vivencia, na qual os indicadores de exclusão social são referências para buscar a reversão deste processo, ou seja, encontrar na crise as possibilidades

* Destaque do autor.

para dela sair, exercer o papel de “porta-voz” é uma ação já presente em alguns espaços sociais, mas que necessita ser potencializada. É nesta direção que se reafirma a importância das relações humanas construídas na direção de resgatar a harmonia nas diferentes redes sociais. No entanto, as ações que já são desenvolvidas não têm a visibilidade necessária e a divulgação ampla, para que sejam compreendidas e se tornem referências que potencializem os ideais de justiça social e ambiental que se busca alcançar. Sobre a abrangência desta crise René Kaës (2003) também nos apresenta considerações importantes ao se referir ao mal-estar do mundo moderno.

O mal-estar do mundo moderno nos confronta com um conjunto de turbulências que afetam as funções do intermediário no campo da vida social e da cultura. Eu evocaria a mutação das estruturas familiares e a fratura dos vínculos intergeracionais; a notável mudança (advinda em apenas duas décadas) nas relações entre os sexos (notadamente no estatuto da mulher); a transformação dos laços de sociabilidade, de estruturas de autoridade e de poder; e a confrontação violenta resultante do choque entre as culturas. Todas estas transformações põem em xeque as crenças e os mitos que asseguram a base narcísica de nosso pertencimento a um conjunto social. Elas comprometem os fundamentos da identidade. (p. 15-16).

As considerações de Kaës permitem pensar a respeito da ausência de solidariedade nos grupos humanos. Sobre este fato, Tristão (2005) analisa os aspectos que podem permear o campo da Educação Ambiental e estarem ligados às questões de verdades já sedimentadas na sociedade, quando discorre a respeito da solidariedade neste campo. A Educação Ambiental no século XXI “como conhecimento-emancipação pressupõe uma outra ética, baseada em outro princípio que não seja o das práticas sociais decorrentes dos determinismos da ciência e da tecnologia” (p. 257). Neste sentido, ela acredita ser este princípio o da responsabilidade e explicita que a

[...] dimensão ética que envolve esse princípio da responsabilidade convida-nos a entender nossa conduta como aquela que vai respeitar o outro como legítimo outro na convivência, seja ele um ser humano, seja um grupo social, seja a natureza. Essa ética inscreve-se numa responsabilidade com o futuro. (p. 257).

Por defesa de uma postura ética de compromisso para com o futuro, entende-se que a relevância está em exercer essa postura por meio das ações praticadas no presente. A abrangência desse princípio refere-se a todos os espaços onde nós estejamos inseridos, quer seja no âmbito da vida privada como no da vida pública. Como referido anteriormente, este

princípio não se configura com os aspectos inerentes ao determinismo científico e tecnológico. Uma referência que contribui para abordar este tema é apresentada por Floriani (2000) sobre a autonomia institucional da ciência.

Ao autonomizar-se institucionalmente, a ciência cria também vínculos com o desenvolvimento econômico, técnico e social, integrando-se cada vez mais no planejamento técnico das sociedades e infiltrando-se capilarmente na racionalidade do sistema social moderno. Neste sentido, a ciência, enquanto sistema integrado de saberes, racionalidades e técnicas, pode ser representada em forma de holograma: ao incluir-se na sociedade, a ciência é simultaneamente o próprio continente social (conteúdo e continente). Daí, a sociedade percebe-se solidária (produtora e consumidora) com as formas cognitivas e práticas científicas dominantes. (p. 25).

O que está em questão é a interface entre a sociedade e a ciência na qual a sociedade estabelece uma identidade com os pressupostos da produção científica e passa a se caracterizar pelos parâmetros da racionalidade, uma vez que reconhece na autonomia institucional da ciência uma referência para respaldá-la. A questão que se apresenta é a ausência de um processo de reflexão crítica do modelo de produção e consumo do conhecimento científico e tecnológico por meio, por exemplo, dos objetos manufaturados e de estilos de vida cuja disponibilidade nos diferentes espaços sociais é mediada pelo modelo econômico capitalista globalizado. Não se trata de não proceder a uma análise crítica da dimensão racional da ciência em seus aspectos referentes à coerência interna de sua metodologia de produção, mas de questionar a transferência deste modelo de racionalidade para as relações sociais. É neste sentido que se defende uma postura ética diferente na atualidade que possa dar início a um processo de revisão das interfaces entre a sociedade e a ciência.

Para tanto, pensar as relações entre a sociedade e a ciência por meio de outros parâmetros implica compreender, tanto do ponto de vista objetivo como do subjetivo, como essas relações têm se consolidado. No âmago desta questão, encontra-se a problemática ambiental que passou a ser compreendida em sua dimensão social. A ruptura homem-natureza abordada veemente nos debates e nas construções teóricas no campo ambiental, como também em outros campos de conhecimento, tem um alcance significativo nas considerações de Habermas (2004). O filósofo apresenta uma análise pertinente acerca do futuro da natureza humana, ao problematizar a respeito do papel da filosofia na contemporaneidade. A discussão que o autor desenvolve, de forma contundente, refere-se ao desenvolvimento das biotecnologias.

O progresso das ciências biológicas e o desenvolvimento das biotecnologias ampliam não apenas as possibilidades de ação já conhecidas, mas também possibilitam um novo tipo de intervenção. O que antes era “dado”* como natureza orgânica e podia quando muito ser “cultivado”*, move-se atualmente no campo da intervenção orientada para um objetivo. Na medida em que o organismo humano também é compreendido nesse campo de intervenção, a distinção fenomenológica de Helmuth Plessner entre “ser um corpo vivo” (*Leibsein*)* e “ter um corpo” (*Körperhaben*)* adquire uma atualidade impressionante: a fronteira entre a natureza que “somos”* e a disposição orgânica que “damos”* a nós mesmos acaba se desvanecendo. Por conseguinte, para os sujeitos produtores, surge um novo tipo de auto-referência, que alcança o nível mais profundo do substrato orgânico. Sendo assim, dependerá da autocompreensão desses sujeitos o modo como desejarão utilizar o alcance da nova margem de decisão – de maneira autônoma, segundo considerações normativas que se inserem na formação democrática da vontade, ou de maneira arbitrária, em função de suas preferências subjetivas, que serão satisfeitas pelo mercado. Não se trata de uma atitude crítica cultural aos avanços louváveis do conhecimento científico, mas apenas de saber se a implementação destas conquistas afeta a nossa autocompreensão como seres que agem de forma responsável e, em caso afirmativo, de como isso se dá. (p. 17-18).

O autor nos coloca várias questões, propiciando-nos uma ampla discussão que, como dito anteriormente, não tem visibilidade e divulgação necessárias para todos os segmentos sociais. Entretanto, compreendo também que neste processo de discussão é necessário entendermos, por exemplo, o sentido da expressão “avanços louváveis do conhecimento científico”. Significa pensar sobre como a comunidade científica promove tais avanços, incorporando uma reflexão ética e moral a respeito de suas consequências. Considera-se que não se trata “apenas de saber” sobre as consequências da implementação de tais avanços, ou seja, é necessário considerar, conjuntamente, na discussão os dois aspectos da questão apontados pelo autor sobre o conteúdo das produções científicas e a interface com as compreensões da sociedade sobre a utilização destes conteúdos. Esta observação não compromete a relevância das análises desenvolvidas pelo autor acerca do desenvolvimento das biotecnologias. Assim, ao se referir aos tipos de intervenção que se revelam com o uso das biotecnologias, o teórico explora a questão de os adultos terem a possibilidade de definirem o conteúdo genético de seus descendentes. Mesmo se tratando de uma decisão a respeito da dimensão biológica de uma pessoa, a questão que emerge em primeiro plano é de caráter ético e moral.

Com efeito, um dia quando os adultos passarem a considerar a composição genética desejável dos seus descendentes como um produto que pode ser

moldado, e para tanto, elaborarem um *design** que lhes pareça apropriado, eles estarão sobre seus produtos geneticamente manipulados uma espécie de disposição que interfere nos fundamentos somáticos da autocompreensão espontânea e da liberdade ética de uma outra pessoa e, que conforme pareceu até agora, só poderia ser exercida sobre objetos, e não sobre pessoas. Desse modo, mais tarde os descendentes poderiam pedir satisfação aos produtores do seu genoma e responsabilizá-los pelas conseqüências, indesejáveis do seu ponto de vista, desencadeadas no início orgânico de sua história de vida. (HABERMAS, 2004, p. 19).

Uma questão que emerge destas considerações é a de que, diante da crise na qual o referido acontecimento está inserido, há a necessidade de revisão das relações do ser humano com a natureza e que resultaram nos desequilíbrios socioambientais. Se há o entendimento de que o ser humano não está separado da natureza, como interpretar a relação do homem com sua própria natureza humana, que implica as relações com os demais seres humanos, se o futuro desta natureza é incerto na medida em que houver adesão a determinadas propostas advindas da área das biotecnologias? Dada a irreversibilidade da decisão de uma pessoa sobre o futuro de outra, antes de seu nascimento, antecipadamente podem ser anunciadas as conseqüências do comprometimento das relações sociais, nas quais estará a questão da promoção da eugenia.

A programação eugênica estabelece uma dependência entre as pessoas que sabem que, para elas, por princípio, está excluída a possibilidade de trocarem seus lugares sociais. Contudo, tal dependência social, que é irreversível, já que sua ancoragem social depende do que ela instaurou de modo atributivo, forma um corpo estranho nas relações recíprocas e simétricas de reconhecimento, que caracterizam uma comunidade de pessoas livres e iguais.

Até o momento, somente as pessoas nascidas, e não as produzidas, encontram-se em interações sociais. No futuro biopolítico, renunciado pelos eugenistas liberais, essa relação horizontal seria suplantada por um conjunto de ações e comunicações entre gerações, que se instauraria verticalmente por meio da modificação intencional do genoma dos nascituros. (HABERMAS, 2004, p. 90).

Esta mudança nas interações sociais, decorrentes das relações entre sociedade e ciência, e a urgência em reinterpretá-las nos remetem para a questão apresentada anteriormente por Tristão (2005) a respeito de promover outra ética fora dos parâmetros do determinismo científico e tecnológico. É possível inferir que na base destas discussões encontra-se também a necessidade de se pensar como se configurará as relações entre as pessoas, inseridas em contextos sociais diversos, para subsidiar este processo. Na

* Destaques do autor.

complexidade inerente a esta questão estão os aspectos subjetivos de nossas interpretações e decisões quando confrontados com acontecimentos que afetam nossas crenças e alteram nosso contexto de vivência e de convivência. Neste sentido, na continuidade da reflexão teórica de Kaës (2003) a respeito do mal-estar do mundo moderno, destacam-se suas considerações “sobre as perturbações que atingem o *processo representacional*”, a construção do sentido e os dispositivos interpretativos no mal-estar do mundo moderno”. (p. 28).

Estas perturbações afetam particularmente a atividade do pré-consciente, quer dizer, o lugar tópico da formação dos processos e das construções intermediárias. Sobre esta base, nós podemos dizer que estas perturbações afetam igualmente o processo de sublimação e o trabalho de simbolização primária. Estas perturbações estão sempre como pano de fundo das perturbações da separação precoce e dos traumatismos cumulativos e sobredeterminados. Estão, também, como um pano de fundo dos lutos coletivos difíceis, consecutivos às catástrofes ditas naturais, como os tremores de terra, a explosão de uma usina química ou as inundações. Claro que estas catástrofes se distinguem das catástrofes intencionais (guerra, violência de estado, genocídios), mas nós podemos admitir que em certas catástrofes “naturais” * uma dimensão política está em jogo (ecologia, prevenção) e, além do mais, seus efeitos não são indiferentes à organização social. (KAËS, 2003, p. 28-29).

Ao vivenciarmos esses acontecimentos, há um impacto que se revela inicialmente pelos nossos sentimentos, que podem se constituir como sofrimento, indignação, disponibilidade para se envolver em formas de ajuda humanitária. Enfim, são impactos em nossa vida psíquica que nos colocam em processos de interpretação dos fatos e nos possibilitam interagir com outras pessoas envolvidas de alguma forma nos mesmos acontecimentos.

As estruturas psíquicas intermediárias são particularmente frágeis. São estruturas “plásticas”, extremamente sensíveis às transformações. As novas formas do mal-estar do mundo moderno ameaçam estas estruturas. Pois bem, estas estruturas psíquicas intermediárias são também estruturas da transmissão da vida psíquica. A formação destas atividades psíquicas mostram, no mais alto grau, as exigências de trabalho psíquico imposto pelo trabalho da cultura. (KAËS, 2003, p. 31).

A característica da dimensão psíquica inerente aos fatos que vivenciamos cotidianamente apresenta-se como uma referência para interpretarmos, junto às demais dimensões a que nos referimos quando analisamos acontecimentos diversos, ou seja, social,

* Destaques do autor.

econômica, política, científica, ambiental, étnica e outras, as questões relativas à incorporação da temática ambiental em diferentes práticas sociais articuladas por diferentes grupos culturais.

A relevância das formações intermediárias é destacada também por Kaës (2005) a partir de suas interpretações a respeito das noções de fenômeno, de objeto e de espaço transicional apresentadas por Winnicott. A noção de espaço transicional refere-se ao espaço “primitivamente constituído pela mediação que a mãe estabelece entre as necessidades psíquicas e corporais da criança e o meio psíquico e social que a rodeia” (p. 25). Após o nascimento a criança tem vínculos fortes com a mãe e com o passar do tempo o espaço de mediação vai se tornar o espaço da cultura. Winnicott estabelece uma relação entre o ato de brincar e o espaço transicional. As brincadeiras das crianças ocupam este espaço transicional, o lugar onde elas colocam o que lhes é transmitido pelas brincadeiras enquanto fenômenos culturais. Neste sentido é que o espaço transicional vai se constituir enquanto espaço da cultura. Quando a capacidade de brincar é afetada, este espaço fica comprometido. Para Winnicott a cultura refere-se à tradição herdada. Considera que seja o “patrimônio comum da humanidade ao qual os indivíduos e os grupos possam contribuir, e de onde cada um de nós poderá retirar alguma coisa, se tivermos um lugar para colocar o que encontramos” (p. 25). O espaço transicional e o cultural são espaços de criação e de herança cultural destinados a “propiciar a experiência da ilusão fundadora de continuidade entre a realidade psíquica e a realidade externa, entre o que encontramos e o que criamos, entre o que herdamos e o que nos é transmitido” (p. 26).

As construções teóricas e as análises de Winnicott ganham relevância, uma vez que Kaës (2005) alargou “a descoberta winnicottiana aos adultos, aos grupos e às instituições” (p. 27) e desenvolveu o conceito de transicionalidade como “uma extensão da noção de área transicional. Refere-se a um *“princípio de funcionamento do aparelho psíquico no contato com a intersubjetividade”* (p. 28). Neste sentido,

[...] o mediador, intermediário ou transicional, não é o objeto, quaisquer que sejam suas qualidades intrínsecas. O que garante uma função simbolizante é, primeiramente, o fato de que o espaço intermediário e o objeto intermediário sejam apresentados por um sujeito a um outro sujeito, e que ele possa somente então ser inventado-criado por um e por outro, em um acompanhamento mútuo. (p. 29).

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada estrutura-se na categoria de pesquisa qualitativa por se constituir em um processo de significações, de ser naturalista, descritiva e processual (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986), e por estar pautada em aspectos como “apropriabilidade de métodos e teorias; perspectiva dos participantes e sua diversidade; reflexividade do pesquisador e da pesquisa” (UWE, 2009, p. 23). Ao discorrer sobre o aspecto da reflexividade, este autor destaca a importância da subjetividade do pesquisador e das pessoas envolvidas no estudo como inerente ao processo da pesquisa.

A modalidade de pesquisa qualitativa permite interpretar aspectos dos acontecimentos sociais no que diz respeito aos valores a eles inerentes. É buscar por meio da pesquisa elementos que permitam compreender como nós, seres humanos, organizamos nossas relações em sociedade, vivenciando crises, ultrapassando obstáculos, configurando novas situações na busca de uma convivência mais fraterna, como também entender quando não há alcance satisfatório desta forma de convivência. Em cada espaço social direcionamos nosso olhar para os diversos eventos, no intuito de compreendê-los e nos manifestarmos a respeito de seus desdobramentos. Assim, estar nos espaços sociais em que a educação formal é articulada por meio de diferentes orientações epistemológicas e direcionar o olhar de pesquisadora para cada acontecimento, com a intenção de buscar contribuições para o campo de conhecimento em que estes acontecimentos são investigados, é um momento profissional desafiador.

Para encaminhar a pesquisa em questão, direcionei o meu olhar para as ações desenvolvidas por docentes do ensino superior de uma universidade federal pública, que incorporam a temática ambiental em suas práticas acadêmicas. Ações que são norteadas por diferentes visões de mundo e que se configuram no decorrer de suas vidas, e que eu busquei conhecê-las por meio de interlocuções com cada docente.

A interlocução com o docente em seu espaço de vida profissional, para dialogar a respeito destas ações, tem como primeira consideração a de que elas decorrem de um processo de formação que incorpora a temática ambiental e que pode ter vínculos com vivências anteriores à vida profissional. Esta consideração orientou a decisão de compor os dados da pesquisa com relatos da trajetória de vida pessoal e profissional dos docentes no que se referem as suas vivências no campo ambiental. Esta composição dos dados por meio de

relatos da trajetória de vida pautou-se na relevância atribuída, atualmente, aos relatos de histórias de vida no campo de pesquisa das Ciências Humanas, como destacado por Josso (2006).

Trabalhar sobre relatos de “história de vida” no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus autores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois novos paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade explicitada, ou seja, consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. (p. 21).

Assim, a metodologia que norteia a pesquisa aqui apresentada pauta-se nos pressupostos teóricos da metodologia da pesquisa biográfica (Ferrarotti, 1988) no que concerne às narrativas autobiográficas, por terem como característica a explicitação da subjetividade do sujeito ao dizer a respeito de sua trajetória de vida em relação a um determinado tema ou evento.

A importância em ter as trajetórias de vida como referência para elucidar, por meio da pesquisa, questões do desenvolvimento humano em diferentes contextos sociais, decorre também do valor que as histórias de vida e as categorias de biografia e (auto)biografia alcançaram enquanto recurso metodológico para a pesquisa qualitativa, em um momento em que se questiona os parâmetros da ciência moderna.

A nova atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 1995, p. 18).

O “reaparecer” dos sujeitos é um fenômeno social que decorre da constatação da ausência do princípio da coletividade no projeto da modernidade. Montagner (2007) se reporta a Benjamin (1986) para elucidar esta questão.

Como elaborou Benjamin, a modernidade não aportou consigo as experiências comuns e coletivizadas da sabedoria tradicional da humanidade; as experiências comuns deixaram o universo social, pois eram reproduzidas pelas *grandes narrativas* e pela existência de narradores afeitos à tradição oral. Se não há narrativas comuns, clara está a impossibilidade da existência de uma visão de mundo comum (Benjamin, 1986).

Mas, se invertermos o raciocínio, a busca desesperada por sentido e por aquilo que Benjamin nomeia como *sabedoria*, traz de novo à tona a procura do conhecimento da tradição social, das experiências cotidianas das pessoas e do mundo vivido, banidas da história social, da mesma forma que as ciências baniram dos seus métodos aqueles que lidavam com esse tipo de conhecimento. Se não é uma questão nova e imanente às sociedades do século XX, a maneira de abordarmos a questão do lugar dos sujeitos históricos dentro das sociedades acaba por determinar, dentro dos aparatos teóricos, o papel dos métodos de análise das biografias e dos materiais dessa origem. (p. 245).

Josso (1999) interpreta que o “fascínio com relação à perspectiva biográfica parece inseparável da *reabilitação progressiva do sujeito e do ator*”. Para esta autora este acontecimento pode ser explicado “como um retorno estabilizador após a hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo até o fim dos anos setenta” (p. 13).

Bueno (2002), ao se referir à “subjetividade reivindicada” esclarece que os questionamentos aos “métodos experimentais desenvolvidos no âmbito das ciências físicas e biológicas” deu “origem às insatisfações que vão surgindo no interior de cada uma dessas disciplinas e ensejam um movimento de rupturas e mudanças”. Neste sentido, não está em questão somente a “busca de novos métodos de investigação, mas, sobretudo, a um novo modo de conceber a própria ciência” (p. 13).

A construção da vertente de pesquisa com as histórias de vida e as categorias de trajetórias de vida, biografia e autobiografia, com o resgate do sujeito, principalmente em sua dimensão humana, tem as narrativas como um instrumento significativo para conduzir a interlocução com as pessoas, de modo que elas busquem em suas memórias as experiências de vida em relação a determinados temas e acontecimentos.

De forma abrangente, a narrativa pode ser definida como uma sucessão de proposições (ou imagens, gestos, no caso de linguagens não-verbais) indicativa de que algo aconteceu. [...] Esta envolve personagens (com suas intenções e ações), circunstâncias e conseqüências num deslocamento no tempo, criando um enredo. Esta perspectiva temporal diferencia uma história do discurso descritivo ou do explanatório, além do fato de que a narrativa não tem um compromisso estrito com a veracidade ou com a coerência do raciocínio, e sim, com a verossimilhança. O modo narrativo organiza a experiência contando uma história que faça sentido. (SMITH; SPERB, 2007, p. 555).

Moita (1995) considera que o ato de narrar, na perspectiva da abordagem biográfica, tem “as potencialidades do diálogo entre o individual e o sociocultural” (p. 116) e explicita como esta abordagem permite o acesso à interface das identidades com os contextos.

Esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do quotidiano (p. 116-117).

Na perspectiva de considerar a narrativa como recurso metodológico alternativo, Abrahão (2006) esclarece que é um recurso que “quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivência” (p. 153).

Assim, as narrativas se constituíram em recurso para compor os dados da pesquisa aqui apresentada. Ao eleger as trajetórias de vida pessoal e acadêmica de um grupo de docentes como referência para configurar os dados empíricos da pesquisa, optou-se por interagir com os docentes por meio da linguagem oral. O recurso encaminhado para esta interlocução foi o da entrevista semi-estruturada, conduzindo-a de forma a permitir o “diálogo entre o individual e o sociocultural” como apresentado por Moita (1995). Considera-se que o conteúdo das entrevistas se constitui em narrativas autobiográficas de momentos das histórias de vida dos docentes. A metodologia da pesquisa, em consonância com as questões que a orienta, pauta-se também em aspectos teóricos do método biográfico.

Ferrarotti (1988), ao discutir a questão da subjetividade inerente a este método de pesquisa, esclarece que há uma especificidade do método biográfico quanto a duas categorias de materiais – primários e secundários -, para encaminhar uma pesquisa nessa abordagem. Os materiais biográficos primários se constituem por “narrativas autobiográficas recolhidas directamente por um investigador no quadro de uma interacção primária (face to face)”. Os materiais biográficos secundários se referem a “documentos biográficos de toda a espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com suas ‘personagens’: correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornais, etc.” (p. 25). Em relação a estes grupos de fontes de dados, para a pesquisa em questão considerou-se que os conteúdos das entrevistas se constituem como materiais biográficos primários.

Silveira (2002) ao discorrer sobre a entrevista na pesquisa em educação, aponta a importância de proceder “a um exame radical” da concepção de entrevista enquanto técnica simples no transcorrer de uma pesquisa. Ao argumentar sobre a “concepção constitutiva da

linguagem”, a autora se propõe a apresentar “um entendimento mais contemporâneo” das entrevistas, considerando-as

[...] como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (p. 120-121).

A escolha por este recurso para realizar a apreensão de dados da pesquisa coloca a necessidade de um compromisso da pesquisadora para com a escuta atenta, a interlocução mediada por um olhar cuidadoso às expectativas e emoções das pessoas que relatam suas histórias. Portanto, um processo em que o aspecto dialógico seja uma referência para a busca de uma identidade entre a pessoa que procede a entrevista e a que relata suas compreensões a respeito da temática em questão. Deste modo, reafirma-se a ausência de neutralidade da presença da pessoa que encaminha a entrevista neste momento de pesquisa.

2.1 A coleta de dados

2.1.1 A composição do grupo de docentes participantes da pesquisa

A universidade tem consolidado propostas de ações de incorporação de conteúdos referentes à temática ambiental nas atividades desenvolvidas no nível da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão, por meio de projetos realizados por docentes e discentes das diversas áreas acadêmicas e que resultam em um corpus de conhecimentos inscrito no campo ambiental. A abrangência deste processo ganha visibilidade em pesquisas que apresentam análises a respeito das configurações destas propostas, como por exemplo, Morales (2009), Carvalho (2008), Oliveira et al (2007).

No entanto, o processo de consolidação das propostas não é ausente da influência das forças políticas e ideológicas que se contrapõem à institucionalização de ações concebidas com parâmetros que não os da racionalidade técnica. Nesta realidade acadêmica emerge a questão, e em decorrência o desafio, de integrar os saberes construídos em campos

diferentes. No que se refere ao saber ambiental, Leff (2001) argumenta a respeito de como se busca a sua inserção junto aos demais saberes.

O diálogo de saberes ao qual convoca a complexidade ambiental não é um relaxamento do regime disciplinar na ordem do conhecimento para dar lugar à aliança de lógicas antinômicas, a abertura a um jogo indiferenciado de linguagens; à produção democrática ou ao consumo massificado de conhecimentos; ou a uma personalização subjetiva e individualizada do conhecimento, capazes de coabitar com suas contradições. O saber ambiental forja-se no encontro (enfrentamento, entrecruzamento, hibridação, complementação e antagonismo) de saberes diferenciados por matrizes de racionalidade-identidade-sentido que respondem a estratégias de poder pela apropriação do mundo e da natureza (p. 185).

Neste movimento, destaca-se o trabalho de docentes que, movidos por sua identidade com a temática ambiental, constroem conhecimentos inerentes ao campo ambiental, como também planejam e desenvolvem ações de interlocução no interior da universidade com os seus pares e também com a comunidade não acadêmica. A busca por revelar, por meio da pesquisa, como os docentes têm consolidado este processo na universidade permite identificar eventos em que seja possível conhecer a respeito das possibilidades de promover interfaces entre os diferentes conhecimentos e saberes que permeiam o cotidiano da academia e, também, quais são os elementos que balizam a concretização de práticas acadêmicas com a temática ambiental. Uma questão relativa a este processo diz respeito às diferentes situações enfrentadas pelos docentes para promover estas interfaces no nível do ensino, da pesquisa, da gestão e da extensão, com o intuito de consolidar uma cultura acadêmica para com esta temática. Tal incorporação tem ocorrido em espaços e em tempos institucionais diferentes.

Ao olhar para esta realidade, vislumbrou-se convidar docentes para participar da pesquisa que são reconhecidos institucionalmente pelos trabalhos que realizam com a temática ambiental no nível do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária. O reconhecimento institucional é o apreço por parte da comunidade universitária que decorre também do tempo de inserção do docente na instituição e a participação durante este tempo em ações desenvolvidas no campo ambiental.

Assim, considerou-se como um dos critérios para fazer o convite aos docentes para participarem da pesquisa, o tempo mínimo de dez anos de exercício da docência na universidade. Outro critério foi o de convidar docentes aposentados. Junto ao critério do tempo mínimo de dez anos de docência na instituição, avaliou-se também a relevância de ter a contribuição de um docente recém-chegado na universidade, pelo fato de que, historicamente,

as ações no campo ambiental acontecem com a participação de gerações de atores que vivenciam experiências em diferentes momentos da história de construção deste campo.

A relevância do reconhecimento institucional decorre também da consideração de que há um mote de conhecimentos construídos por meio das experiências pessoais e acadêmicas destes docentes para com a temática ambiental. Nos processos de construção destes conhecimentos há orientações epistemológicas diferentes para planejar e desenvolver ações com o intuito de configurar, na realidade cotidiana, princípios que orientem a compreensão das relações que nós, seres humanos, estabelecemos na sociedade, na interlocução com nossos semelhantes, nas relações com os demais seres vivos e com os recursos físicos do ambiente. Estes processos transcorrem em meio à explicitação de uma pluralidade de ideias, à vivência de crises, de enfrentamento e superação de obstáculos, às análises e re-elaborações de propostas de ações diversas.

As considerações da docente orientadora do trabalho aqui apresentado foram importantes para compor o grupo de docentes convidados a participar da pesquisa. A docente participa de atividades acadêmicas relacionadas à inserção de práticas de Educação Ambiental no contexto da universidade e tem conhecimento a respeito da história de construção de ações voltadas à incorporação da temática ambiental na instituição. Nesta construção, há um grupo de docentes que se diferencia por participar, historicamente, dos movimentos na universidade com a temática ambiental. A minha participação como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação em atividades com a temática ambiental (palestras, disciplinas, grupo de estudo, encontros de pesquisa) realizadas na instituição permitiu aproximação com experiências relacionadas à temática ambiental, fato que contribui de forma significativa para estruturar a proposta de pesquisa.

É importante ressaltar que a instituição a que estes docentes pertencem tem experiências diferenciadas com a temática ambiental. Dentre elas, se destaca, em sua organização administrativa, a existência da CEMA - Coordenadoria Especial para o Meio Ambiente, que desenvolve seus trabalhos por meio de três programas: PAE – Programa Agroecológico; PCE – Programa de Conservação de Energia e Controle de Resíduos; PEAM – Programa de Educação Ambiental. Destaca-se também a consolidação de um documento de referência para a organização acadêmica, o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional⁵. O plano visa a integração de quatro aspectos centrais da gestão universitária, ou seja, os organizacionais, os acadêmicos, os ambientais e os físicos. Um dos princípios norteadores do

⁵ UFSCar – Plano de Desenvolvimento Institucional. São Carlos: UFSCar, 2004.

plano é o da *Universidade ambientalmente responsável e sustentável*. A participação dos docentes como membros da Coordenadoria Especial para o Meio Ambiente em algum momento da vida acadêmica e no processo de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional foram critérios considerados, também, para eleger os nomes para a apresentação de convite para participar da pesquisa em questão.

Inicialmente, os convites foram apresentados a nove docentes – sete no exercício da docência e dois aposentados. Uma docente e dois docentes do CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas; uma docente e três docentes do CCT - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologias e uma docente e um docente do CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. O docente aposentado é o que ingressou recentemente na instituição são do CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. A docente aposentada é do CCT - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologias.*

A recepção do convite foi positiva por parte de todos os docentes. Avaliou-se, assim, que a apresentação de nove narrativas contemplaria a composição dos dados empíricos da pesquisa.

2.1.2 O encaminhamento das entrevistas

De acordo com a categoria de entrevista semi-estruturada, três questões compuseram o roteiro inicial, apresentado do mesmo modo a cada docente. A primeira questão colocada ao docente foi para narrar a respeito de como teve início a sua vivência com a Educação Ambiental, destacando-a nas trajetórias de vida pessoal e acadêmica. A segunda solicitou para falar a respeito dos momentos que o levou para o lugar da Educação Ambiental. A terceira, para discorrer acerca dos elementos que o mobilizam para ficar neste lugar. No decorrer de cada entrevista, na medida em que o docente tecia sua narrativa, outras questões emergiram, no sentido de ampliar a explicitação de suas considerações.

No processo de elaboração das questões para a entrevista considerou-se a prática Educação Ambiental como referência para as experiências dos docentes no campo ambiental. No entanto, alguns docentes ponderaram, ao narrarem suas trajetórias, que não

* Tempo de cada docente na instituição no momento da pesquisa:

- Docentes do CECH – Uma docente com 12 anos; um docente com 2 anos; um docente aposentado com 30 anos.

- Docentes do CCT – Um docente com 25 anos; um docente com 24 anos; um docente com 20 anos; uma docente aposentada com 25 anos.

- Docentes do CCBS – Um docente com 14 anos; uma docente com 12 anos.

mais se referiam a esta expressão para dizer de suas experiências, em função de suas compreensões a respeito desta prática no decorrer do tempo. Assim, na construção do texto do trabalho aqui apresentado, optou-se pelo uso da expressão temática ambiental. Na apresentação das narrativas de cada docente está resguardada a sua preferência pela expressão que contempla suas interpretações a respeito das questões ambientais em suas trajetórias de vida.

Para organizar os momentos das entrevistas foi realizado contato com os docentes para agendar data e horário, considerando-se o tempo de uma hora para contemplar a disponibilidade de cada docente, uma vez que as entrevistas foram realizadas em seu departamento acadêmico de origem. No entanto, esta referência de tempo foi flexibilizada pelo docente na medida em que discorria a respeito das questões apresentadas. Assim, houve entrevista que aconteceu em tempo superior.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação em fita cassete e em meio digital. Os conteúdos foram transcritos e as leituras atentas subsidiaram a organização dos dados para serem submetidos a uma análise por meio do referencial teórico.

Os docentes que participaram da pesquisa autorizaram, por meio da assinatura do Termo de Consentimento, o uso das narrativas para fins dessa pesquisa.

2.1.3 A organização dos dados

Para organizar os dados, Lüdke e André (1986) destacam a importância das leituras e releituras do material, orientadas pelo referencial teórico da pesquisa. Alertam que a análise não se restringe “ao que está explícito no material, mas procura ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”. (p. 48-49).

De acordo com as referidas autoras, as sucessivas leituras orientam os passos para organizar os dados para a “fase mais complexa da análise” (p. 49). Para tanto, a partir das leituras, buscou-se identificar, inicialmente, fatos que emergiram do conteúdo das narrativas que revelam a identidade de cada docente com a temática ambiental. Em seguida houve a organização, para cada docente, de quadros para o registro dos acontecimentos que vivenciaram no âmbito da vida pessoal e da acadêmica relacionados com a temática ambiental.

Após esta primeira organização dos dados, novas leituras foram realizadas para estabelecer uma lógica de análise à luz dos conceitos explicitados no referencial teórico, ou seja, mitos de origem, ritos de entrada, vias de acesso, ação e intermediário.

A organização dos dados nesta estrutura para destacar em um quadro os eventos referentes à trajetória de vida pessoal e em outro, os referentes à trajetória de vida acadêmica, visou identificar, inicialmente, os momentos de entrada no campo ambiental e os fatores que estão relacionados a este movimento. Assim, as leituras dos quadros durante todo o processo de análise e o retorno ao texto de cada narrativa subsidiaram a identificação da vivência de conflitos, ou não, como também a superação dos mesmos, ou não, no processo de construção de práticas com a temática ambiental. Esta dinâmica permitiu reler as narrativas a cada momento da análise para proceder a uma “codificação seletiva” (GONÇALVES e LISBOA, 2007, p. 90) dos dados.

2.2 O quadro teórico da análise

Para proceder a análise de acontecimentos das trajetórias de vida pessoal e acadêmica dos docentes que participaram da pesquisa, buscou-se contribuições dos construtos teóricos de Isabel Cristina de Moura Carvalho, Hannah Arendt e René Kaës. Acontecimentos que pressupõem o enfrentamento de desafios advindos de diferentes situações por eles vivenciadas e que dizem respeito, por exemplo, à diversidade de visões e de adesões epistemológicas e políticas que requisitam o diálogo para o alcance das referidas ações.

Para compreender os movimentos de entrada no campo ambiental, buscaram-se os contributos teóricos de Isabel Cristina de Moura Carvalho a respeito dos conceitos de mitos de origem, vias de acesso e ritos de entrada.

A condução da análise por meio dos conceitos de *mitos de origem*, *vias de acesso e ritos de entrada* abordados por Isabel Cristina de Moura Carvalho, o de *ação* proposto por Hannah Arendt e o de *intermediário* conduzido por René Kaës, parte do pressuposto de que as formas de entrada no campo ambiental podem revelar aspectos da identidade dos docentes com a temática ambiental, e de ser norteadora das ações por eles empreendidas neste campo. Sendo a ação um ato central no campo ambiental, interpretar as ações dos docentes advindas de suas trajetórias de vida pessoal e profissional à luz dos contributos teóricos de Hannah Arendt a respeito do conceito de ação, permite entender os movimentos de “ação e reação” (pessoal e institucional e vice-versa) constitutivos dos

processos de formação no campo ambiental e de consolidação de práticas acadêmicas, uma vez que “toda ação se converte em reação em cadeia, e todo processo é causa de novos processos” (ARENDETT, 2000, p. 203), de novos movimentos. Assim, o conceito de intermediário, por “fazer a mediação, a ponte entre duas ordens de realidade que possuem sua lógica própria” (KAËS, 2005, p. 11) apresenta-se de forma pertinente para a compreensão das mudanças nos movimentos que geram acontecimentos para os(as) docentes e para a instituição no campo ambiental.

CAPÍTULO III

3 TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES: DO MITO DE ORIGEM ÀS AÇÕES NO CAMPO AMBIENTAL

O amplo rol de estudos e pesquisas referentes às ações que acontecem no campo ambiental revela a adesão crescente de atores a participarem de movimentos que venham respaldar os princípios consolidados em diversos documentos e que são referências para orientar ações neste campo.

Diante dos problemas socioambientais contemporâneos uma questão que causa inquietações refere-se ao fato de ainda não se ter consolidado satisfatoriamente os parâmetros de sustentabilidade social e ambiental, em oposição aos princípios econômicos capitalistas que orientam determinadas práticas sociais. O que concerne à pesquisa no campo ambiental é a busca por aprofundamento teórico que possa ampliar a compreensão deste fato. Neste sentido, na vertente da educação, vislumbra-se investigar como diferentes atores do campo ambiental têm enfrentado este movimento de construção de práticas sociais e de processos educativos que incorporem amplamente a dimensão ambiental.

Especificamente no âmbito acadêmico, o trabalho aqui apresentado se insere nesta perspectiva e busca responder as seguintes questões de pesquisa: i) Que fatores propiciam a entrada e a permanência de um grupo de docentes universitários no campo ambiental?; ii) Quais são os elementos que balizam a construção de práticas acadêmicas com a temática ambiental?; iii) Quais são os desafios – possibilidades e dificuldades – que o grupo de docentes enfrenta para consolidar práticas acadêmicas com a temática ambiental que criam rupturas no sentido de efetivar a cultura ambiental no contexto acadêmico?

As respostas a estas questões foram construídas por meio da análise dos conteúdos das narrativas realizadas pelo grupo de docentes que participou da pesquisa.

Durante o processo de leitura e re-leitura das narrativas dos docentes, ressaltam-se a singularidade inerente a cada narrativa que é permeada pela visão de mundo, as interpretações das experiências vivenciadas e as interlocuções construídas por cada docente nos diferentes espaços em que se inseriram para construir práticas sociais, dentre elas as acadêmicas, com a temática ambiental.

É importante destacar que a análise aqui apresentada refere-se às narrativas de oito docentes em função de não ter sido possível no momento de trabalho de campo concluir a entrevista com um dos docentes convidado para participar da pesquisa.

Para a apresentação e a análise dos dados a referência a cada docente é feita por meio de nome fictício como forma de resguardar a sua identidade. Os conteúdos das narrativas são apresentados em itálico negrito.

3.1 A construção das trajetórias

Afonso*

A vivência de Afonso com a Educação Ambiental está relacionada a duas dimensões que ele situa em uma perspectiva temporal. A primeira refere-se à sensibilidade para com a causa ambiental e *se confunde um pouco com a própria formação enquanto ser humano sensível à causa ambiental* e, portanto, sempre presente como referência de vida, porque estão relacionadas *com as histórias de família, de vida*. A segunda decorre de sua percepção mais recente, *específica da ação pedagógica* em relação à Educação Ambiental, em que não vê *como muito nítida essa diferença entre educador e educando*. Mas ele avalia *que essas coisas estão todas associadas*. Ele se reportou ao espaço da vida pessoal e ao da vida acadêmica e avaliou que *não saberia mesmo localizar esse momento do que poderia estar considerando como um envolvimento em relação à Educação Ambiental propriamente*.

Em suas memórias, o fato que parece se constituir como o marco fundamental de suas experiências no campo da Educação Ambiental é o caráter de transformação que as ações podem vir a promover. A defesa e a crença neste aspecto da ação têm vínculos com as experiências vividas nas décadas de 1960 e 1970. Ele relata que acabou se *envolvendo com ações, que eram ações, vamos dizer assim, mais do ponto de vista da transformação, de mudança, de ação concreta como a gente dizia na década 60, de 70*. Há dois momentos de atuação na trajetória de Afonso em que ele faz a distinção entre as ações com intuito de transformação e as de cunho educativo. *E que, portanto, não eram pretensamente ou intencionalmente educativas. [...] E aí, talvez, [...] na universidade - para localizar uma coisa mais específica mesmo, de ação mais educativa - mas já na universidade*.

A entrada de Afonso no campo ambiental é marcada de forma significativa por sua crença nas atividades educativas como motoras de transformações na sociedade, que é a referência orientadora de suas ações na trajetória com as práticas de Educação Ambiental.

* Afonso é docente do CCT - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologias.

O envolvimento com ações no âmbito dos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, que tiveram o caráter de *transformação, de mudança, de ação concreta*, é o acontecimento que permite identificar que o seu mito de origem para com a temática ambiental é o da participação em movimentos sociais onde as ações se constituam em processos que possam ter como consequências as transformações na sociedade. Em sua trajetória é possível identificar que, dos movimentos sociais para as práticas educativas acadêmicas, essa perspectiva é a que se apresentou de forma contundente nas vias que ele percorreu para realizar a sua inserção no campo ambiental. Nos movimentos sociais destaca-se a sua participação *no processo de fundação da APASC* – (Associação para Proteção Ambiental de São Carlos) que foi marcada *pela identidade com outros três colegas [...]*, que juntos participavam *de outros espaços como cidadãos*.

O espaço acadêmico é *o primeiro indício* de construção de práticas de Educação Ambiental e data de 1996, quando ele participou, junto com três colegas de departamento, da criação de um núcleo de pesquisa denominado 3R – Núcleo de Reciclagem de Resíduos. Uma das metas do núcleo foi a de desenvolver *projetos na perspectiva de recuperar resíduos – portanto, já descartados – que fossem recicláveis e deles fazer brindes educativos, que tenham mensagens educativas*. No contexto do núcleo ele aceitou *fazer parte como um elemento [...] que ia tocar uma frente ligada com Educação Ambiental*.

No papel de pesquisador da instituição, ele construiu seu primeiro percurso acadêmico no campo ambiental para promover ações de divulgação de mensagens educativas em objetos fabricados com resíduos recicláveis.

Então, a gente desenvolveu uma régua que depois acabou sendo distribuída para todas as crianças das escolas [...]. Fizemos um chaveirinho que [...] tinha também uma mensagem educativa em relação à reciclagem, recuperação de resíduos. Também fizemos um vídeo. Eu fiz o roteiro de um vídeo que a gente produziu neste núcleo. Chamava “Lixo Útil”. [...] No vídeo tentávamos trabalhar uma perspectiva de incluir os outros Rs, de valorizar a redução e a reutilização como uma necessidade, como uma atitude mais importante, mais contributiva para a transformação que o cidadão, em geral, poderia estar escolhendo, adotando. Enfim, refletindo sobre.

Estas ações que visaram transformações e que ocorreram na esfera pública – ou seja, no contexto acadêmico com o objetivo de interagir com outros atores sociais por meio de mensagens educativas -, é uma das características dos movimentos sociais “que possibilitam a formação de identidades coletivas e ideários comuns, pré-requisitos para a demanda coletiva de direitos e para a criação de novos valores e normas para a vida societária” (SCHERER-

WARREN, 2002, p. 41). Ao projetar, construir e distribuir objetos com mensagens educativas relacionadas à gestão do lixo na sociedade, Afonso elegeu um meio de interlocução com outros atores sociais para uma reflexão a respeito das possibilidades de destinação dos resíduos no ambiente com a intenção de compartilhar, de forma coletiva, um princípio ambiental. Esta ação não está desvinculada da perspectiva histórica no campo da Educação Ambiental, que tem o lixo como um balizador das reflexões acerca dos problemas ambientais e aglutinador das pessoas em torno de uma causa. A sua expectativa era a de que estes objetos feitos com materiais recicláveis e portando mensagens educativas, de alguma forma sensibilizassem as pessoas para uma mudança de comportamento.

Esta mesma referência foi articulada por Afonso no desenvolvimento de outro projeto no interior da Universidade com a implementação do Local de Entrega Voluntária (LEV) de resíduos. Ele elegeu este local também para apresentar mensagens educativas em placas com a intenção de sensibilizar as pessoas. Esta iniciativa esteve em consonância com um marco histórico no campo ambiental em que as ações voltadas para a destinação de resíduos eram significativas e vistas como possibilidade de resolver o problema do lixo produzido pela sociedade. A intenção era a de envolver a comunidade acadêmica nesta ação.

Posteriormente ele realizou uma avaliação sobre o alcance de processos educativos que utilizam recursos didáticos como os brindes e as placas com frases de efeito. Em relação às placas colocadas no LEV, explicou que foi a tentativa de *demarcar a importância da redução*. No entanto, relata:

Hoje eu olho para trás, vejo que a minha intenção era muito boa, porém muito pouco produtiva. Que uma placa tem o seu papel - melhor tê-la do que não tê-la - mas, o seu efeito educativo, vamos dizer, é muito limitado, muito, muito. [...] E aí, o máximo que a gente conseguiu foi incluir a reciclagem como um valor, digamos assim, relativamente assimilado pela sociedade, aceito; enfim, incorporado em muitos âmbitos.

Esta reflexão de Afonso revela outra forma de conceber uma prática educativa em função de ter adquirido outros conhecimentos a respeito da ênfase dada à reciclagem na sociedade. Ponderou que nas *escolas e fora delas se faz muita confusão em relação a isso, adotando o processo de reciclagem e de abordagem educativa dessa atitude da reciclagem como uma panacéia, como uma solução completa para o problema*. A reflexão que construiu a este respeito inclui a análise da ideologia de mercado que permeia o consumo de objetos diversos: *[...] E reproduzindo o que é feito na sociedade mesmo. Quer dizer, por*

conta dos esquemas das empresas, não é interessante que se reduza e nem que se reutilize nada. Este esquema é o do investimento na reciclagem como forma de assumir um compromisso social com as questões ambientais. No entanto, esta dinâmica não muda, de fato, a realidade.

Você promove uma mudança para escamotear a realidade, para escamotear possibilidades de ações realmente transformadoras. Então, muda-se o verniz, muda alguma coisa que acalme os ânimos de quem está percebendo alguma necessidade mais profunda. Então, quando isso está acontecendo na sociedade [...] as pessoas costumam usar dessa estratégia que o Marx chamou de dinâmica da conservação, que é justamente mudar para ficar como está. Na verdade, é uma mudança de mentira, só na superfície para que o núcleo interessante permaneça rodando direitinho. Então, se você vai fazer redução, não dá, porque você vai mexer com o núcleo. Vai diminuir a taxa de produção, vai diminuir os lucros, vai diminuir a acumulação de capital etc. Então, não dá para mexer aí. Então, eles investem na reciclagem e pintam de verde! Fazem imagem, marketing, publicidade.

A interpretação que Afonso fez das iniciativas que envolvem a reciclagem na sociedade evidencia que o caminho por ele percorrido no campo ambiental, no contexto acadêmico, com práticas voltadas para a destinação de resíduos, pode ir ao encontro da ideologia de mercado, contrapondo o princípio de transformação da realidade que ele acredita. Ele ponderou que a percepção de que *a reciclagem é limitada* não *ocorreu logo de início. Confesso que, inclusive, quando a gente fez o núcleo eu tinha convicção de que ela era uma ação. Não que era a solução, obviamente, mas que não verificava esses problemas que estou relatando aqui.*

A ausência de outras referências naquele contexto não impediu que ele investisse nas ações em que acreditava porque fez *a busca, ao desempenhar o papel de um cidadão que no caso era um pesquisador – enfim, um professor universitário – que tinha, que enxergava [...] que acreditava nessa vertente de que a reciclagem era potente [...]*, e de que as suas *possibilidades eram essas*. Assim, ele vivenciou um conflito em função da interpretação que fez de suas práticas educativas naquele momento.

E mais tarde que eu verifiquei os limites que tinha aquilo. E fiquei chocado quando verifiquei os limites. Embora a ação fosse positiva, obviamente, e precisa fazer realmente. Mas quando eu verifiquei os limites e as possibilidades até de jogar contra, como eu acabei de falar, de que você faz um verniz tão... E que acaba ajudando o núcleo do problema a continuar

rodando direitinho conforme os interesses dos mesmos que estão sendo privilegiados há décadas e séculos.

Os limites se referem ao fato de que as práticas educativas com *frases de efeitos* são revestidas *de boas intenções, mas acabam sendo mais antieducativas, talvez porque postulam prescrições*. O jogar contra seria, por exemplo, envolver as pessoas em uma reflexão crítica da geração destes resíduos, direcionando de outra maneira o foco da prática educativa.

Os limites podem ser interpretados como eventos em que não foi possível antever se a ação teria o alcance almejado. Para o que ele pretendia como prática de Educação Ambiental na perspectiva da transformação, os objetos com mensagens educativas não funcionaram como mediadores de uma interlocução promissora com a comunidade acadêmica. Há nesta situação o caráter da imprevisibilidade da ação (Arendt, 2000). Embora as ações propostas estivessem em consonância com as reivindicações para incorporar práticas de Educação Ambiental nas instituições, há fatores que interferem no desenvolvimento das atividades. Afonso não se reportou, neste sentido, a fatores institucionais, mas a uma lacuna teórica de interpretação dos desdobramentos da ação. Assim, ao se deparar com o imprevisto, ele se posicionou criticamente e começou um outro movimento.

A avaliação a respeito dos limites o fez interpretar que o início de sua vivência com práticas acadêmicas de Educação Ambiental *começa com certo grau de ingenuidade*. No entanto, avalia: [...] *acho que foi um bom exemplo de como eu acabei me envolvendo de um modo mais concreto, acreditando numa perspectiva, atuando nela e depois fazendo uma revisão crítica sobre essa própria atuação que eu mesmo tinha escolhido*.

Ao dizer que havia um grau de ingenuidade em suas ações, ele reafirmou sua análise da possibilidade de respaldar princípios de mercado por meio das práticas acadêmicas que desenvolvia em relação à destinação de resíduos. No entanto, ele não explicitou em suas narrativas que houve um investimento de caráter político, ao proporcionar às pessoas recursos que na época surgiam como inovadores, como por exemplo, a estrutura física para a destinação correta de resíduos – o LEV.

Portanto, identifica-se na questão dos limites a que ele se refere, o aspecto desencadeador do conflito que o levou a uma ruptura com as estratégias que utilizava para desenvolver práticas acadêmicas relacionadas com questões ambientais.

Então, aí eu acho que foi o momento de inflexão importante em que eu comecei a perceber que era muito pouco eu ficar centrado nessa vertente. E

aí fui desligando um pouco dessa orientação, vamos dizer assim, de ação em termos de pesquisa, de extensão, de ensino.

A inflexão pode ser interpretada como um movimento que ele imprimiu em sua trajetória acadêmica, no sentido de ampliar referências não contempladas na formação inicial, ou seja, na formação como engenheiro que lhe confere uma atuação *específica, tecnológica* com doutoramento em *Ciências Físico-Químicas*. Ele relatou que *logo depois do doutorado*, no âmbito da Universidade, *é um processo natural formar um grupo de pesquisa na área* em que se especializou. A sua intenção *era pesquisar membranas para fins médicos* porque *tinha todo um recorte em que [...] pretendia atuar*. Nessa perspectiva, procurou fazer parcerias e não obteve o retorno de outras pessoas do departamento. A questão identificada nesta experiência de Afonso, que se contrapõe ao sentido que ele buscou para as suas ações, é a frustração com a ausência de interlocução, ou seja, os colegas de departamento nem *sequer conseguiram entender a perspectiva da interação, de parceria*. Diante deste fato, ele continuou o seu trabalho no departamento, mas atento a outras situações em que poderia se engajar na Universidade e que tivessem ressonância com a perspectiva da transformação da realidade.

Para o contexto do campo ambiental, entende-se que fundar um espaço em que se faça presente a interlocução e a parceria é uma tarefa que requer a proximidade das pessoas por meio de suas identidades para com determinadas causas sociais e ambientais. Observa-se que Afonso se insere em um movimento de busca por esse espaço.

Uma experiência em que ele vislumbrou novamente a possibilidade desta interlocução foi a sua participação, como mentor, na construção do Sistema de Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem – NEXOS, disponibilizado no site da Universidade para o registro dos planos de ensino e das ementas de cada disciplina dos cursos de graduação. A expectativa era a de contribuir para com o redimensionamento dos processos de ensino e aprendizagem na Universidade. A dinâmica de funcionamento deste sistema volta-se para a construção e a implementação de um projeto pedagógico institucional, em que os professores e os alunos da instituição têm acesso aos textos dos planos de ensino e das ementas das disciplinas, às reestruturações destes planos a cada semestre em função das avaliações e reflexões de seu desenvolvimento, aos dados das avaliações dos alunos. Enfim, um sistema que permite uma leitura integrada do planejamento até a avaliação das disciplinas dos cursos de graduação oferecidos pela Universidade. Nesta perspectiva, o conteúdo das

informações apresentadas no sistema se constitui em um banco de dados que pode orientar a consolidação de um projeto pedagógico de forma democrática.

A avaliação que fez de que o sistema NEXOS não tem cumprido o papel anunciado em sua estruturação, o fez se afastar desta frente de ação na Universidade porque *achou que ia por um caminho*, mas *que virou um sistema burocrático [...] onde a gente coloca os planos de ensino porque é uma exigência das Comissões de Avaliação de Cursos do MEC. Porque é difícil. Porque tem que ter uma determinação política de encarar mesmo e que a instituição não teve ainda*. E complementa: *Eu achei que ia ter naquele momento. Contava com isso. [...] Passou do virtual para o papel. Acabou não resultando na discussão*.

Das experiências por ele vivenciadas observa-se que emergiu a questão da ausência do diálogo amplo na instituição. Embora defendido nos discursos, a sua ocorrência parece estar comprometida por um movimento decorrente de pressões advindas de outros segmentos sociais para que a Universidade adote modelos de gestão com princípios de mercado, conforme argumentado por Zeleza (2005).

As universidades estão sendo pressionadas a adotar o discurso da responsabilidade social e do papel do empresariado, o que as obriga a adotar novas estratégias orçamentárias e a expandir e diversificar as suas formas de financiamento, para que elas possam se tornar mais eficientes, produtivas e relevantes. Os críticos assinalam que a ideologia reinante do capitalismo de mercado livre passou, cada vez mais, a ver a educação não primariamente como um bem social ou um direito humano, mas como um investimento econômico, circunstância que transformou as universidades em fábricas para produzir e remanejar empresários e operadores de informações, em vez de um oásis para o cultivo dos valores da cidadania democrática. (p. 29.).

Afonso construiu uma trajetória com práticas acadêmicas que se contrapõem a este movimento de configurar outro modelo de universidade orientado por princípios mercadológicos, que também é denunciado pelos movimentos voltados para a consolidação de práticas acadêmicas de Educação Ambiental pautadas em pressupostos para fundar uma cultura de sustentabilidade social e ambiental nas universidades.

O seu relato de que em determinado momento de sua trajetória na academia realizou uma inflexão, como destacado anteriormente, expressa a sua busca por espaços de diálogo, onde seja possível *estar contribuindo concretamente para que essa prática avance* – a da Educação Ambiental. A virada que ele fez foi no sentido de consolidar sua inserção no campo da Educação. Este é um desafio colocado por ele para transitar no campo ambiental, ou seja, o de buscar por aportes teóricos que subsidiem suas práticas na perspectiva da

transformação. Depois de ter avaliado as limitações das práticas com mensagens educativas inscritas em objetos feitos com material reciclado, Afonso se aproximou de outros espaços acadêmicos, orientado por sua identidade com as práticas sociais que levam à transformação da realidade.

Olha, mesmo quando eu não tinha a menor, nenhum traço de teoria em Educação, em Educação Ambiental, nada [...] antes de eu conhecer a teoria, a academia, eu já tinha a minha inquietação, os meus desejos e alguns dos meus movimentos, poderia dizer que eles eram críticos, no sentido que a gente avalia hoje a concepção crítica, a pedagogia crítica sobre a realidade. [...] Ou seja, querer discutir mais profundamente, problematizar a realidade para poder transformá-la com mais convicção, mais consciência. Enfim. Porque as coisas me incomodavam muito, sempre, desde sempre. Estou falando agora mais particularmente das questões ambientais, por onde estou me guiando aqui. Então, eu já tinha [...] essa orientação, essa sintonia, essa identificação com a perspectiva crítica. Acho que é uma coisa minha, pessoal. E aí, [...] naturalmente, eu fui me aproximando, nas minhas trajetórias, das pessoas, dos setores, enfim, que desenvolviam alguma coisa identificada com essa orientação teórica, de atuação.

Guiado por essa identidade, ele realizou leituras da teoria de *Paulo Freire* e considerou este autor *outra demarcação* em sua *referência [...], compreensão de mundo. [...] Compreensão sobre a realidade e como as relações das pessoas é que marcam a realidade*.

É interessante notar que a teoria é a referência para compreender a realidade. Ele não mencionou que teve a teoria como referência para interpretar as ações que desenvolveu porque em geral ele abandonou várias ações e iniciou outras. Neste sentido, é possível inferir que a teoria não realiza a função de intermediário (Kaës, 2005) para fazer a ponte entre uma ação e outra e conseguir avançar. A teoria sustenta o mito de origem, que é a mudança da sociedade.

A compreensão de que *as relações das pessoas é que marcam a realidade* decorre também de suas aproximações e inserções em outras atividades acadêmicas como movimento de sua inflexão. O primeiro foi o de participar de uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação voltada para discutir *as várias abordagens do processo de ensino e aprendizagem*. Para ele foi um *momento muito rico*, pelo acolhimento da professora *com conhecimento vasto e experiente sobre educação*, como também *pela própria natureza da disciplina, que era bem o que eu precisava*. Novamente, a importância da teoria é realçada por ele, demonstrando que ela tem um papel central em suas reflexões e ações.

Após a participação na referida disciplina, ele investiu em outra disciplina do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, denominada Tópicos Especiais em Educação Ambiental. Em seguida, participou de um curso de verão sobre Educação Ambiental que era *diversificado, com várias disciplinas e atividades*. Ele relata: *Aprendi bastante também ali. E aí me aproximei [...], fui tentando me achar.*

A sua participação nas referidas disciplinas são momentos de uma preparação significativa para alavancar uma prática orientada pela teoria que ele investiu em conhecer. Esta prática é a da docência em outros espaços acadêmicos que não o de seu departamento de origem. Este é um marco relevante de sua participação no campo ambiental com ações de Educação Ambiental no nível da docência.

A primeira experiência nesta direção resultou de um encontro com uma professora durante o desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre resíduos, orientado por ele e realizado em um bairro da cidade. A professora estava concluindo seu trabalho de doutorado, também relacionado com o tema dos resíduos. Afonso e a professora construíram uma parceria, uma vez que ela não era docente da Universidade, e ministraram uma disciplina denominada *Educação Ambiental e Resíduos*. Eles avaliaram que foi *uma ação relevante na formação das pessoas que puderam participar*.

Esta mesma disciplina foi reestruturada a partir de avaliações em que eles identificaram que *tinham alguns limites no formato*. Depois de dois anos, esta disciplina foi estruturada como uma ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) de Educação Ambiental, mas ministrada juntamente com uma professora da Universidade e que tem sido oferecida todo semestre, com bastante procura pelos alunos. Na perspectiva de sua formação continuada, Afonso relata: *E é outro espaço onde eu tenho aprendido muito*.

Junto a estas experiências há outro projeto por ele desenvolvido em uma escola pública da cidade, como desdobramento das atividades de um grupo de estudos que ele coordenava, denominado Publicidade, Consumo e Educação. No desenvolvimento do projeto ele localizou uma questão importante a respeito da construção de atividades com a temática ambiental: *Então, tinha uma inferência, uma coisa que me dizia que a relação entre a escola e as famílias poderia ser um problema importante. E nesse contexto em que a gente estava discutindo esta questão do consumo, da educação, a idéia era justamente localizar esta temática no contexto escolar*. Para entender melhor esta questão, buscou textos relacionados a esta problemática e localizou um de autoria de um grupo de professoras da Universidade a que ele pertence e que aborda a questão das comunidades de aprendizagem.

Este texto *era um dado, enfim, muito sintonizado* com a problemática da relação entre a escola e as famílias para tratar das questões de consumo na sociedade.

O texto foi um recurso que fez com que ele estabelecesse uma nova interlocução no contexto acadêmico, em função de ele ter realizado o contato com uma das autoras para que ela tivesse *uma participação no grupo para discutir essa questão. [...] Ela tinha começado o processo de desenvolvimento das comunidades de aprendizagem aqui. Na época só tinha em uma escola, que é a que eu vou daqui a pouco.* E concluiu: *Então fiquei conhecendo. [...] É um projeto que ataca assim, bem centralmente, essa questão da relação da escola com o entorno. Dos professores, enfim, da comunidade escolar com os familiares.*

A identidade de Afonso com a teoria das comunidades de aprendizagem tem um *continuum* com a sua aproximação com a teoria de Paulo Freire, porque a experiência da professora convidada para uma discussão no grupo de estudo *ia também nessa mesma direção, a de abordar essa questão e transformar a escola.* Ao realizar a discussão no grupo a professora falou *da metodologia, do grupo de pesquisa e também da aprendizagem dialógica e das comunidades de aprendizagem. De toda essa perspectiva teórica e de atuação educativa [...] que tem base no Paulo Freire, no Habermas. Então, eu fui percebendo que tinha uma consistência grande [...].*

Na trajetória acadêmica de Afonso esta experiência se constituiu em um marco decisivo de suas buscas. Após se desvincular de ações que ele avaliou que não levariam à transformação da realidade, teve oportunidades de interagir com teorias, com outros espaços acadêmicos por meio da participação em disciplinas de outros Programas de Pós-Graduação e também com pessoas que trabalham com referenciais teóricos que têm proximidade com o seu mito de origem – o de participar de práticas que possam gerar transformações na sociedade. Isto não significa que as ações das quais se desvinculou não tinham potencialidade para promover transformações, porque eram ações originais. É importante ressaltar que Afonso não recuperou em suas narrativas este aspecto das ações anteriores, provavelmente pela compreensão de que a sua *principal lacuna é teórica.*

Este fato tem relevância por ele ter realizado o movimento de *cruzar* a fronteira entre dois espaços acadêmicos: o das Ciências Exatas e Tecnológicas para o da Educação. O alcance da compreensão das questões sociais e ambientais está ancorado na teoria: *Então, a minha escolha foi estudar cada vez mais a Educação, porque cada vez mais eu localizava que tinha limites importantes.*

Neste sentido, o papel da teoria em sua trajetória é o de realizar a ruptura com as ações anteriores, mesmo sendo ações concretas, com objetivos importantes e nas quais

havia demanda para tarefas de que ele tem conhecimentos significativos para realizá-las. A teoria não é a ponte que vai servir para ele problematizar as suas ações e ampliá-las, porque ele abandonou essas ações. A teoria não faz a ponte entre uma situação e outra para conseguir ultrapassar os limites a que ele se referiu. O fato é que a teoria não muda a realidade. Então, para Afonso, é possível inferir que a teoria cumpre o papel de ampliar o seu conhecimento teórico e funciona como instrumento de crítica; por isso, a sua dependência da teoria.

Nesta perspectiva, identifica-se que os avanços são as ações concretas por ele elaboradas e desenvolvidas e também das que participou na medida em que localizou elementos que têm ressonância com o seu mito de origem. Estas ações são formações intermediárias significativas porque permitiram “fazer a mediação, a ponte entre duas ordens de realidade que possuem sua lógica própria, que são heterogêneas e que, por conseqüência não podem ser reduzidas uma à outra” (KAËS, 2005, p. 11). As iniciativas de Afonso se encontram na direção de sustentar o seu mito de origem. Segundo Kaës (op. cit), pelo fato de as formações intermediárias estarem “associadas a uma função vital”, significa que “a experiência das rupturas, a experiência das crises e a experiência do traumatismo vão sempre convocar esse tipo de formação” (p. 16). Portanto, os conflitos vivenciados por Afonso, em função de ele avaliar que uma ação não resultaria em transformações na sociedade, fizeram-no movimentar para outra ação. Neste patamar, verifica-se que as ações proporcionaram a saída de um nível para outro de compreensão da realidade, sustentada por novos elementos teóricos.

Como este movimento tem continuidade, identifica-se que cada ação funcionou como uma formação intermediária – a construção do grupo de pesquisa 3R – Núcleo de Reciclagem de Resíduos, a implementação do LEV, a estruturação do NEXOS, a criação da ACIEPE de Educação Ambiental, a disciplina Educação Ambiental e Resíduos e a organização do grupo de estudos Publicidade, Consumo e Educação. A experiência que contempla a busca de inserção mais radical no campo ambiental, de acordo com suas perspectivas, é o seu engajamento em um grupo de pesquisa – NIASI (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) - que realiza investigações pautadas na teoria das comunidades de aprendizagem, e no qual Afonso se encontra no momento desta pesquisa. A entrada neste núcleo começa com a interlocução com a professora convidada para abordar sobre a referida teoria, como destacado anteriormente. A professora é membro deste núcleo.

Sobretudo com a minha participação no NIASI, fui compreendendo o processo de modo mais geral. E percebendo, então, e localizando essas

perspectivas teóricas da Educação Ambiental Crítica, com a qual me envolvi e conheci neste processo todo. E a aprendizagem dialógica. Essa teoria que é a base da comunidade de aprendizagem. E [...] continuo lendo e aprendendo, discutindo. [...] É o que eu estou vendo hoje. Como que a educação ambiental crítica e a aprendizagem dialógica têm [...] aspectos em comum. As duas perspectivas podem ser aliadas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, eu acho que a marca do diálogo igualitário - que é a característica central talvez da aprendizagem dialógica [...].

No NIASI houve a oportunidade para realizar um aprofundamento teórico a respeito da perspectiva crítica da educação, que lhe conferiu maior propriedade para incorporar a teoria crítica às suas ações de Educação Ambiental.

Então, eu acho, [...] sobretudo, que a aprendizagem dialógica nesse aspecto do diálogo tem muito a contribuir para uma Educação Ambiental Crítica, que realmente reverta em resultados mais concretos. Então, eu tenho tentado fazer essa associação, tentando entender teoricamente como isso pode se dar. E, também, por outro lado, a Educação Ambiental Crítica certamente tem muito a contribuir para o contexto das comunidades de aprendizagem, onde a aprendizagem dialógica é uma teoria ampla de educação [...]. Então, para isso já tem o adjetivo crítica, que procura indicar, vamos dizer, algumas garantias de abordagem, que seja problematizadora, que seja na direção da emancipação, que seja transformadora das injustiças sociais e da realidade ambiental. Enfim, que encontre soluções para a crise. Mas, que, sobretudo não desconsidere a dimensão social.

Nota-se que ele explicita com mais clareza qual é o aspecto da transformação que ele vislumbra na sociedade. Ao realizar uma prática na perspectiva da educação crítica, há a possibilidade da problematização para superar injustiças sociais e problemas ambientais. Assim, a prática permitiria encontrar soluções para a crise. Parece ser esse o sentido atribuído à transformação.

Mas a gente vai, na medida do possível, elaborando, alinhavando, vamos dizer assim, algumas tessituras teóricas que vão fazendo sentido conforme a gente vai trabalhando, vai vivenciando, vai lendo, vai discutindo, vai refletindo. Reformula o sentido, inclusive, das coisas. [...] Então, esses dois campos da Educação Ambiental. Não diria dois campos. Duas teorias – a da Educação Ambiental Crítica e a da Aprendizagem Dialógica – nessa experiência que eu tenho tido, me parece bastante consistente e vão nessa direção de valorizar esse lado social da abordagem e, em termos de procedimento, vamos dizer, a questão do diálogo é central para promover essa reflexão, seja das questões sociais – para compreender a sociedade que

nos motiva e que nos limita -, seja para compreender os aspectos mais temáticos, específicos das questões ambientais que também nos desafiam, nos alertam, nos alarmam.

A centralidade que a questão do diálogo passou a ocupar nas defesas de Afonso é outro marco fundamental na sua trajetória com a temática ambiental. As ações não são decisivas se forem ausentes de um diálogo na perspectiva da aprendizagem dialógica. Neste sentido, interpreta-se que as defesas de Afonso estão na perspectiva da ação arendtiana por acreditar e defender o diálogo entre as pessoas.

Embora ele tenha destacado com mais ênfase a questão do diálogo na medida em que discorre acerca da importância da teoria para suas ações, não significa, como apontado anteriormente, que a questão do diálogo não perpassava suas práticas. Identifica-se em suas narrativas que ele não faz o resgate deste aspecto e de outros quando avalia que suas ações eram “ingênuas”. Esta análise decorre da identificação de um movimento significativo que ele construiu em sua trajetória, que começa com a sua participação nos movimentos sociais nas décadas de 1960 e 1970, tem continuidade com as ações na universidade focadas na dimensão ambiental dos problemas de destinação de resíduos e avança com o direcionamento de suas ações orientadas para a dimensão social, principalmente em função de seu engajamento no NIASI. Este movimento é peculiar por revelar as vias de acesso de Afonso para o campo ambiental e da construção de seu pertencimento a ele.

Neste movimento identifica-se que Afonso tem iniciativas originais e que em seu mito de origem – participação em movimentos para promover mudanças na sociedade - está o princípio do recomeçar. Significa dizer que há uma causa social que o orienta e o mobiliza e, por isso, ele renasce. O renascimento é interpretado no sentido atribuído por Arendt (2000) à ação, “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria” (p. 15), que se caracteriza por consolidar a inserção do homem no mundo. Arendt considera que esta inserção “é como um segundo nascimento” (op. cit, p. 189). Este nascimento é a revelação do homem no mundo não pela dimensão biológica, mas pela dimensão política. A metáfora com o conceito biológico está na análise de que a cada novo nascimento tem-se a possibilidade de um novo começo. Interpreta-se que para o investimento em um novo começo, ou seja, em uma nova ação, as pessoas acionam conhecimentos construídos por meio de suas experiências cotidianas e usam saberes para mediar este investimento.

Nas ações de Afonso há um saber que ele imprime na elaboração e no desenvolvimento de projetos e que decorre de sua sensibilidade para com as questões sociais. Em uma perspectiva lacaniana, saber é diferente de conhecimento. O conhecimento “é um conjunto de idéias, conceitos, representações e informações, que permitem, em princípio, fazer uma leitura orientada da realidade”, que pode “regular nossa vida cotidiana assim como pode não influenciar minimamente nossas escolhas”. A relevância ou não de um conhecimento “depende de nossa participação efetiva em sua elaboração, do nosso grau de envolvimento e, mais em geral, do investimento da libido sobre ele”. (PACCA e VILLANI, 2000, p. 4).

O saber, segundo os referidos autores, “aponta para a componente subjetiva, implícita e, em boa parte, inconsciente, do conhecimento, onde se colocam o gozo e o desejo” (op. cit, p. 4).

Saber é parente de satisfação, por isso nos amarra e nos sustenta nas escolhas do dia a dia; mesmo que, às vezes, esta seja parcial ou acompanhada de dor e de angústia. Nas suas formas que dizem respeito à aprendizagem escolar o saber pode ser entendido como um continuum entre dois extremos: de um lado um gozo bruto com um mínimo de informações e de desejo de mudar, do lado oposto uma insatisfação sustentada e um desejo de saber quase sem limites. No primeiro caso temos o saber da impotência ou da onipotência envolvida na procura de emoções fortes. No segundo temos o saber da paixão da busca, na insatisfação quase perene daquilo que foi alcançado e no esforço contínuo de ultrapassar o que se conhece, que sempre é parcial e provisório. Entre esses extremos situa-se nossa experiência cotidiana da aprendizagem. (op. cit., p. 4-5).

Retomando a avaliação de Afonso de que havia um grau de ingenuidade em suas ações é possível inferir que não seria uma questão de ingenuidade, mas de insatisfação no sentido explicitado pelos autores acima referidos. Portanto, há um saber que sustenta Afonso em seus investimentos e para os quais ele aciona conhecimentos do campo ambiental, quando ele se reporta à Educação Ambiental como, por exemplo, os que se referem à geração e destinação de resíduos, e também do campo da Educação – a teoria de Paulo Freire e a das Comunidades de Aprendizagem. A insatisfação o faz iniciar uma nova ação.

Em cada ação há o conteúdo do discurso de Afonso acerca das questões sociais e ambientais e o conteúdo dos conhecimentos que ele detém, tanto da área das Ciências Exatas e Tecnológicas como os da área da Educação. A relevância que atribui aos conhecimentos da área da Educação e a busca que realiza por eles podem ser compreendidas como processos em que Afonso potencializa a dimensão política de suas ações, por valorizar,

veemente, os aspectos sociais da realidade cotidiana. Esta característica de suas ações ele revelou ao argumentar a favor da Educação Ambiental Crítica, uma vez que o adjetivo *crítica* indica *algumas garantias de abordagem, que seja problematizadora, que seja na direção da emancipação, que seja transformadora das injustiças sociais e da realidade ambiental*. A Educação Ambiental Crítica, entendida como educação ambiental emancipatória e transformadora é a que entende a “educação enquanto práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizatórios e societários distintos dos atuais.” (LOUREIROb, 2006, p. 90).

À luz do conceito de ação de Hannah Arendt, observa-se que na defesa de Afonso pela Educação Ambiental Crítica está presente a condição humana da pluralidade, ou seja, ao superar as injustiças sociais pode-se resgatar a capacidade de os homens compreenderem-se mutuamente para conviverem e sobreviverem, e resgatar também a capacidade do diálogo para que possam revelar suas angústias, desejos, opiniões e conhecimentos. Assim, o cotidiano se configuraria com transformações nas práticas sociais para propiciar espaços para o resgate da condição humana da pluralidade.

Para Arendt a condição da pluralidade resguarda a prática da liberdade entendida como condição “para participar, democraticamente, do espaço público da palavra e da ação.” (LAFER, 1979, p. 32). Compreendidas nesta perspectiva, a liberdade e a política apenas são possíveis quando há o espaço público para a ação e o discurso. A injustiça social impede a existência do espaço público, onde a liberdade está em se envolver em práticas sociais que visam o interesse comum, e não a decisão de escolha em benefício próprio.

Na trajetória acadêmica de Afonso com a temática ambiental há a construção de um discurso consistente e coerente e de ações concretas orientadas pelo seu mito de origem. Esta coerência reafirma-se por meio do conteúdo de suas ações e de suas buscas para superar as lacunas teóricas para compreender e transformar a realidade.

Arlete*

A trajetória de Arlete com a área de Educação Ambiental, *conscientemente com esse nome, porque é uma coisa que você nomeia*, ela explicou que *foi aqui na Universidade*, no final da década de 1970, quando ingressou no curso de Biologia em 1978 e começou *a participar dos movimentos estudantis na Universidade e do movimento*

* Arlete é docente do CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

ambientalista de São Carlos articulado pela *APASC* (Associação para Proteção Ambiental de São Carlos), uma associação ambientalista da cidade *fundada em 1977*. A sua experiência no contexto dos movimentos estudantis e no do movimento ambientalista tem vínculos importantes em função de sua convivência com pessoas que eram *seus veteranos do curso e estavam nesse movimento para além da Universidade*, e que não era o *movimento estudantil político*. [...] *Eram pessoas que militavam e estavam atentas com o que estava acontecendo no mundo*.

No âmbito da Universidade, a experiência que marcou o início da formação de Arlete na área de Educação Ambiental foi *um curso com o nome de Educação Ambiental promovido pelos alunos do CEA [...] da Biologia*. Foi um *curso de extensão* que os alunos da Biologia promoveram em 1980.

Então, a minha formação foi muito mais no movimento ambientalista, inicialmente, dentro da Universidade. E isso também é muito marcante. A percepção que a gente desenvolvia nessa época das contradições entre as reivindicações e toda a crítica do movimento social com relação à questão ambiental e a pseudo-neutralidade da Ciência.

A inserção em dois contextos sociais – o acadêmico e o dos movimentos estudantil e ambientalista da década de 1970 – é o acontecimento em que Arlete vivenciou experiências em dois campos sociais com lógicas distintas. Cada campo é um “universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem”, a ciência e os conhecimentos dos movimentos sociais. “Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.” (BOURDIEU, 2004, p. 20). O contexto acadêmico é o da produção da ciência, e o dos movimentos sociais ambientalistas é o da produção de conhecimentos diversos, com destaque para os de caráter reivindicatório. Observa-se que as inserções nos movimentos sociais – estudantil e ambientalista - da década de 1970 se constituíram para Arlete em vias de acesso ao campo ambiental. (CARVALHO, 2008).

Neste momento da trajetória de vida de Arlete como estudante houve um processo de aprendizagem de conhecimentos inerentes a estes dois campos – acadêmico e dos movimentos sociais -, que se constituíram em subsídios para que ela realizasse uma análise do contexto acadêmico que, naquele momento, não interagiu com os fatos de um momento político importante na e para a sociedade. Ao se referir à ausência de uma leitura crítica por parte da instituição – o curso de Ecologia – e de seus agentes, Arlete explicitou questões

decorrentes das leis que regem estes dois campos e que são antagônicas. Ao realizar uma crítica a este fato, explicita a análise da ausência de pontos de convergência entre esses dois campos.

Ou seja, a gente no curso, um curso que reconhecidamente sempre foi com ênfase em Ecologia [...], a gente não via essa leitura crítica das coisas. Quer dizer, esse mundo é neutro, de só o conhecimento científico, sem uma crítica, sem uma inter-relação desses conhecimentos, dessas práticas. Enfim, da área da Ecologia com o que acontecia fora, no mundo. Então, era muito gritante. Para mim, incomodava muito. Então, esse incômodo também me moveu bastante. Não conseguia aceitar essa contradição, que aqui os ecólogos, no sentido de cientistas da Ecologia, não estarem envolvidos com os movimentos de fora [...]. Então, acho que foi nesse contexto [...] que começou a minha atuação. Mas, consciente, com esse nome. Percebendo essa estruturação.

Esta experiência de Arlete é um marco significativo em sua trajetória acadêmica como estudante e que lhe propiciou a apropriação de conhecimentos para realizar uma leitura crítica da ausência de adesão da academia às questões ambientais que emergiam de forma contundente na década de 1970.

Na leitura feita a respeito da pseudo-neutralidade da ciência estão implícitas referências de conhecimentos do campo dos movimentos sociais ambientalistas. Neste campo, historicamente, foi construída a crítica ao padrão de produção da ciência e às produções decorrentes deste modelo, como também a defesa por propostas alternativas que minimizem os impactos causados pelo modelo mecanicista de produção científica e industrial. Carvalho (2007) apresenta uma consideração acerca destas propostas alternativas.

As ferramentas e o modo de produção industrial são contestados. A postura ambientalista assume que o desenvolvimento tecnológico apresenta um caráter contraditório, podendo trazer contribuições inestimáveis ao ser humano, mas podendo também trazer conseqüências desastrosas e irreversíveis à vida. A última possibilidade tem sido uma experiência constante nos modelos de relação sociedade - natureza no mundo contemporâneo. Dessa forma, a proposta de uso de tecnologias brandas ou apropriadas às diferentes situações e ambientes e o investimento em pesquisas e projetos de incentivo ao uso de tecnologias alternativas são valorizados. (p. 5-6).

A percepção dos antagonismos entre os dois campos sociais muito provavelmente orientou Arlete no processo de construção de seu pertencimento a cada um destes campos.

Como no estudo aqui apresentado o foco está nas experiências vivenciadas no campo ambiental, é possível inferir que junto à sensibilidade de Arlete para com a dimensão social dos problemas ambientais, que a orienta em sua trajetória, encontram-se as referências para ela transitar no campo científico. Em relação ao campo ambiental, as participações na APASC e nas atividades realizadas por essa instituição “são parte dos ritos de entrada e ajudam a iluminar os desdobramentos que dizem respeito especificamente aos trânsitos em direção ao campo ambiental.” (CARVALHO, 2008, p. 110). A importância da APASC neste processo se deve ao fato de ser uma instituição que *sempre teve um perfil também diferente* porque quando se *fala em movimento ambientalista e ONG ambientalista, tem todo tipo*. Há as que apresentam *um perfil mais conservacionista, outras com perfil mais militante, outras, mais político*. Na análise de Arlete, *a APASC sempre teve essa leitura mais socioambiental, preocupada com as questões que não eram puramente ecológicas, de fauna e flora. Era uma leitura já de um contexto sócio-político, econômico e cultural*. No contexto da APASC aconteceu um processo de formação inicial e continuada para Arlete nesta perspectiva socioambiental, que não se configurou apenas como leitura crítica da realidade porque não desconsiderou as questões ecológicas. A relevância foi a de ter acesso e de construir um rol de conhecimentos que naquele momento não faziam parte da cultura acadêmica: *Então, isso como formação para mim foi fundamental, embora eu tivesse também a formação ecológica aqui dentro. Mas nessa tensão eu acho que foi fundamental*. As experiências no contexto da APASC se constituíram em acontecimentos relevantes na trajetória de Arlete por terem proporcionado a formação política para atuar no campo ambiental.

A identidade com o perfil político da APASC aliada às práticas sociais ali realizadas são referências de sua entrada no campo ambiental. Os trânsitos para o ambiental foram construídos a partir de acontecimentos em que a dimensão social orientava as ações, com a particularidade de não nomeá-las como sendo de Educação Ambiental.

E na APASC, fazia várias atividades que a gente não chamava de Educação Ambiental. Eu não sei precisar quando que nós começamos a falar em Educação Ambiental na APASC. Mas a gente fazia as atividades da Associação. Todo tipo de campanha, palestra, projetos, movimentos. Tinha movimentos na periferia, nas associações de bairro. Então,[...] já tinha várias atuações que hoje a gente chama de Educação Ambiental e que na época não nomeava de Educação Ambiental. Então, essa identidade - que eu acho que é um pouco assim - essa construção da identidade da Educação Ambiental, ela estava se forjando mesmo. É bem interessante.

Os principais trânsitos em direção ao campo ambiental se constituíram para Arlete em conteúdos de formação na perspectiva da educação não-formal, cujo suposto básico “é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que geram um aprendizado”. Neste sentido, há a especificidade de que “a produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser aprendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema”. (GOHN, 1999, p. 103).

A sensibilidade para com a dimensão social dos problemas ambientais orientou Arlete para participar de ações da APASC em que a dimensão política também tem relevância, com o envolvimento em questões que eram sempre *concretas*. Ela buscou em suas memórias o exemplo de *um grupo que trabalhava com a favela do Gonzaga, que hoje não é favela, já foi urbanizada. Mas tem este estigma da favela*. O mote da mobilização do grupo para desenvolver ações naquele lugar estava em ter identificado que *uma questão era [...] dessa urbanização precária, de condições de vida, de qualidade de vida*.

A eleição por este lugar onde a APASC promoveu ações de intervenção revela que havia uma sensibilidade para com a condição de vida das pessoas que permeava as iniciativas do grupo, tanto as que se referiam à qualidade da moradia – no caso da favela, como as que diziam respeito à qualidade do lazer e da convivência em espaços públicos. O grupo esteve envolvido também em outras experiências. Arlete se referiu a *um outro bairro que tinha uma área em que a Prefeitura queria construir um cemitério e a população reivindicava como praça. Queriam uma praça como área de lazer. [...] Reivindicações ou questões concretas mesmo, de qualidade de vida, de injustiça social*.

A vivência destas situações e dos desdobramentos inerentes a cada uma colocou o grupo diante de um problema social que está em concordância com Viana (2009), a respeito da consideração de que “ao longo de várias décadas ocorreram diferentes mudanças, tanto políticas quanto de perspectivas ideológicas na maneira de pensar e intervir no planejamento urbano e no desenho das cidades”. (p. 1). Estava em questão nesta experiência do grupo da APASC o fato de que a representação de planejamento urbano da Prefeitura se opunha às representações dos moradores.

A permanência neste contexto da APASC também foi sustentada por interfaces que o grupo construiu com o conteúdo e a referência ideológica de outros movimentos ambientalistas do Brasil. O grupo ficava

[...] antenado com, principalmente, os movimentos do Rio Grande do Sul porque na época a AGAPAN, que é a Associação Gaúcha de Proteção à Natureza, era praticamente a primeira com esse perfil mais militante. [...] Então, [...] tinha essa coisa de estar se inspirando, bebendo de outras fontes, embora fosse uma ação muito local. Então, esse mote do movimento ambientalista, que é pensar globalmente e agir localmente.

Arlete relatou que este lema foi ampliado por *Sorrentino*, que em um texto expressou que é necessário pensar globalmente, agir localmente *e trabalhar-se interiormente* porque *passa por essa questão de repensar a si próprio. [...] As questões mais subjetivas, mais pessoais [...]*.

A construção da identidade de Arlete para com a temática ambiental, na perspectiva de se envolver em ações que ressaltam a importância da dimensão social dos problemas ambientais, tem proximidade com a concepção de ambiente discutida por Sauvé (1997), ou seja, a de “ambiente como projeto comunitário” e que se refere ao “ambiente da coletividade humana, o lugar dividido, o lugar político, o centro da análise crítica”. Este ambiente “clama pela solidariedade, pela democracia e pelo envolvimento individual e coletivo para a participação e a evolução da comunidade.” (p. 3).

A participação em ações em que a referência do coletivo é radical revela que é nesta perspectiva que se encontra o mito de origem de Arlete para com a temática ambiental. Em sua trajetória de formação acadêmica há acontecimentos que refletem a sustentação deste mito nas diferentes vias que ela elegeu para configurar o seu pertencimento no campo ambiental. Quando participou do curso de pós-graduação no nível de mestrado, pensava *em fazer alguma coisa em Ecologia Humana* porque já estava voltada para ações *de trabalhar com grupos, com comunidades tradicionais*. No entanto, na impossibilidade de participar de cursos de Pós-Graduação em Ecologia em outras universidades, não trabalhou *com essa questão da dimensão mais humana*. No mestrado também não vivenciou *experiência com Educação Ambiental*.

O mestrado, como eu fiz em laboratório, o meu trabalho foi com cultivo de algas em vinhaça, que é o vinhoto da produção da cana. [...] Estava ali a questão, a preocupação com uma questão ambiental que é muito séria, que é a questão da monocultura, desse investimento da produção de álcool no Brasil. [...] Mas, o meu trabalho de mestrado foi em laboratório.

No mestrado o tema de estudo não foi contemplado e Arlete vislumbrou a possibilidade de desenvolver um projeto de doutorado em que a dimensão social se fez

presente de alguma forma, uma vez que a proposta tinha foco em questões de impactos em uma bacia hidrográfica decorrentes da monocultura.

Mas para o doutorado eu quis fazer um trabalho de campo, porque eu queria sair do laboratório. [...] E eu ficava pensando nessa questão da contaminação, da poluição das águas que eu tinha trabalhado no mestrado, mas que as razões, as causas mais primárias de todo problema da degradação dos ecossistemas aquáticos vinham da ocupação da bacia. E aí, a procura no doutorado para trabalhar numa perspectiva mais sistêmica, mais abrangente. Então, fui fazer o doutorado nessa área, também. Fiz no reservatório de Água Bonita que é super impactado pela questão da monocultura. [...] Mas, fui buscar [...] alguns dados, algumas questões mais relacionadas ao uso e ocupação das bacias.

Arlete relatou que em sua *formação mesmo científica, acadêmica, até o doutorado*, não teve *nenhuma experiência específica da área da Educação*. Esta experiência teve início quando passou a atuar como docente na mesma instituição em que realizou os seus estudos no nível da graduação e da pós-graduação: *Então, só depois do doutorado quando eu, efetivamente, começo a trabalhar como docente é que começo a desenvolver mais essa perspectiva.*

É interessante notar que até o momento da pós-graduação, a trajetória de Arlete com a temática ambiental é construída fora do contexto acadêmico, sendo que a única experiência que ela vivenciou neste espaço foi a do curso de extensão promovido pelos alunos da Biologia, como relatado anteriormente.

No que se refere às considerações de Arlete em relação ao curso de mestrado, é possível interpretar, de acordo com Kaës (2005), que não estava presente no contexto acadêmico uma formação intermediária para que ela procedesse a uma continuidade com as suas experiências no âmbito do movimento ambientalista fora da academia. Muito provavelmente, o curso em Ecologia Humana poderia ter sido um intermediário que faria a ponte entre a realidade da educação não-formal com a temática ambiental e a realidade da educação formal vivenciada por ela. Uma questão que se apresenta em relação a este fato é a de que o tempo da academia para incorporar a temática ambiental foi diferente do tempo de outras instituições e de movimentos sociais.

O fato de não ter sido possível contemplar a sua intenção de estudo no nível de mestrado, não impediu que Arlete continuasse a busca para inserir em sua trajetória acadêmica a dimensão social da temática ambiental. É interessante notar que a intenção de

realizar um trabalho de campo no nível do doutorado para se aproximar de uma questão social no entorno de uma bacia hidrográfica, estava sob a influência de seu mito de origem.

As experiências de investimento em cursos de pós-graduação podem ser interpretadas como ações que se configuraram na perspectiva atribuída por Hannah Arendt (2000). Arlete projetava o recomeço, um novo nascimento em outros contextos que, orientado pelo mito de origem, poderia ter se realizado com a construção de novos diálogos porque trabalharia *com a dimensão mais humana* e também *com grupos, com comunidades tradicionais*, ações em que a condição da pluralidade é inerente. A partir do contexto acadêmico, Arlete estabeleceria outras interfaces com os espaços não acadêmicos, em continuidade com as práticas que realizava no âmbito da APASC e de outros movimentos sociais, como o estudantil.

No entanto, a ação que representou de forma efetiva um novo começo ocorreu no âmbito da docência, como apresentado anteriormente, quando Arlete veio para a universidade *como professora em 95*, e que tinha a *possibilidade tanto de investir em ter um laboratório, um grupo para trabalhar nessa perspectiva da Ecologia Aquática*, como na orientação de trabalhos de pesquisa em outra área.

Logo que eu vim em 95, orientei a primeira iniciação científica em Educação Ambiental, que foi a primeira mesmo. Assim, então, tateando. [...] Então, comecei, pensei e falei: Bom, vou deixar o barco correr e ver para que lado ele vai e ele foi para o lado da Educação Ambiental. [...] E fui para a área da Educação. E daí para cá, foi construir, junto com muitas outras pessoas, não aqui, mas de outros grupos, de outras redes, de outras Universidades.

Ao dizer que este processo foi construído *não aqui*, Arlete se referiu ao fato de que esta construção não foi na área da Ecologia Aquática. Ir para a área de Educação foi um movimento de cruzar as fronteiras entre duas áreas de conhecimento. É importante notar o destaque que ela faz para o fato de que muitas pessoas de sua *geração que orientam, que trabalham, que hoje têm linhas de pesquisa em Educação Ambiental [...] foram para a área de Educação, fazer mestrado e doutorado na Educação, mas vinham da Biologia [...] da Engenharia, de outras áreas, mas convergindo para esse campo.*

Esta conversão revela que “percursos e trajetórias profissionais dos educadores ambientais demarcam uma experiência social que torna possível falar de um *campo ambiental*”. (CARVALHO, 2006, p. 40). Por terem ocorrido por meio do cruzamento de fronteiras entre áreas diferentes de conhecimento, estes movimentos podem ter representado o

enfrentamento de forças ideológicas e a composição de outras forças, influenciando a sua dinâmica no campo ambiental.

É possível inferir que o trabalho de orientação de iniciação científica é uma formação intermediária (Kaës, 2005) que permitiu que Arlete inserisse a Educação Ambiental em sua trajetória acadêmica profissional, uma vez que ela já se fazia presente na trajetória de vida pessoal, com as práticas vivenciadas na APASC. A partir deste momento ela passou a ter outras oportunidades para criar vários espaços de articulação de práticas acadêmicas de Educação Ambiental e de participar de outros grupos em que estas são articuladas. Ela destacou o projeto do Ministério do Meio Ambiente intitulado Coletivos Educadores. Como apresentado anteriormente, um dos fios condutores para Arlete construir práticas de Educação Ambiental é a perspectiva da coletividade que potencializa as ações de Educação Ambiental. Ela explicita esta perspectiva ao dizer acerca do referido projeto que foi desenvolvido pelo *Professor Sorrentino* no Ministério de Meio Ambiente, quando *começou a formular e implementar políticas públicas com esse perfil de trabalho coletivo, de trabalho participativo, colaborativo e solidário*, com o apoio da ministra *Marina Silva*, em cujo cargo não se encontra mais.

O projeto passou por momento de tensão pelo fato de o referido professor sair do Ministério do Meio Ambiente. Este fato gerou uma lacuna, porque no tempo em que ele esteve lá, *houve propostas significativas e que muita gente se envolveu. E a gente está vivendo agora um momento que – faz um ano que ele saiu – não tem tido nenhuma interlocução, nenhuma continuidade* porque era *um momento favorável, de possibilidade de ter ações amplas, abrangendo mais pessoas*.

Este acontecimento revela que no campo ambiental estrutura-se uma rede de trajetórias de educadores ambientais, da qual Arlete participa. A saída do professor do Ministério do Meio Ambiente foi um episódio político que provocou rupturas no nível macro – o da construção de políticas públicas avançadas no nível de Governo com a temática ambiental – e no nível micro – o da organização dos grupos da comunidade civil orientados pelas políticas públicas implementadas naquele momento. Este processo gerou uma crise que pode ser identificada na análise que Arlete faz da conjuntura atual em que *há um desrespeito* em relação ao que era realizado.

E o que intriga é que não é uma mudança [...]. É dentro de um mesmo governo, dentro de uma mesma proposta de programa. [...] A gente sabe também que a luta nunca foi fácil. Os obstáculos são enormes e isso está no horizonte. Então, [...] agora se trata de encontrar outras possibilidades de

trabalhar. Isso não vai nos impedir de trabalhar. Não vai nos impedir de continuar construindo.

As ações do Professor Sorrentino no Ministério do Meio Ambiente se constituíam em formações intermediárias (Kaës, 2000), fazendo a ponte entre a realidade da sociedade civil e realidade governamental. De acordo com Kaës (2003) é possível interpretar que essa ruptura afetou o “pertencimento a um conjunto social”. (p. 16). Havia neste processo formações intermediárias importantes.

A defesa de Arlete de que ***agora se trata de encontrar outras possibilidades de trabalhar***, é o elemento motivador para agir. A análise de que o evento que levou à ruptura não ***vai nos impedir de continuar construindo*** revela a força da dimensão política da ação que se pretende, e que está em consonância com Arendt (2000) porque a “ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história”. (p. 16-17).

Neste sentido, nota-se que Arlete estava em um movimento de não causar rupturas no processo em que estava envolvida de construção de práticas de Educação Ambiental que agregavam muitas pessoas, a partir da implementação de políticas públicas em relação à temática ambiental.

A continuidade, no entanto, requereu encontrar outras possibilidades de apoio para os projetos implementados naquele momento. Na perspectiva teórica de Kaës interpreta-se que estas possibilidades se efetivariam na medida em que outras formações intermediárias estivessem presentes nos contextos em que se desenvolveriam novas ações. Arlete se reportou a um encontro do Coletivo Educador de São Paulo que aconteceu após a saída do Professor Sorrentino do Ministério do Meio Ambiente, em que os participantes não desistiram do projeto. A manifestação do grupo foi no sentido de dizer: ***O trabalho continua! [...] Se não tem esse apoio, nós vamos tentar outros apoios. Se não tiver nenhum apoio, a gente trabalha assim mesmo.***

Esta manifestação revela que as ações dos grupos Coletivos Educadores permitiram a construção de uma referência política significativa para continuar o projeto, ou seja, fundaram “corpos políticos”. (ARENDR, 2000, p. 16). A decisão em continuar o compromisso em preservá-los e de avançar com a consolidação de práticas de Educação Ambiental.

É possível inferir que este “corpo político” passou a funcionar como formação intermediária. Significa que, enquanto intermediário, “cumprir uma função de *mediação* (o

sentido que ele tem no campo social), e permite articular diferenças entre elementos e, notadamente, dos elementos que estão em conflito ou em tensão, uns em relação aos outros” (KAËS, 2005, p. 14).

Estabelecida esta mediação, o processo pode ser entendido como gerador de novas forças e de definição de outros encaminhamentos no campo ambiental, o que pode levar à construção de novos conhecimentos. Neste sentido, nas palavras de Arendt (2000), “cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história” (p. 17).

E quando você encontra outros grupos que estão com esta sintonia, com essa vibração que não é de ir para baixo: É, estamos aí e vamos encontrar outras formas de continuar nos articulando, continuar trocando experiência, continuar nos fortalecendo. Então, acho que é isso. Agora, certamente, ele e a Marina fizeram diferença. Pode não aparecer, pode não ser explícito, podem querer diminuir, podem querer apagar. Mas, eu acho que muita gente neste período, no Brasil, viveu experiências significativas de articulação, de trabalho coletivo, de empoderamento. Enfim. E isso vai rendendo histórias que a gente nem tem condição de saber. Porque as coisas são tantas e estão acontecendo, que você não tem como, num país tão grande, conhecer todas as experiências. A gente teve dois encontros neste período com os coletivos do Brasil. E é assim: você vê o coletivo lá do Acre, o coletivo lá do interior [...]. Com perspectivas tão interessantes, tão ricas culturalmente, tão profundas. [...] tem muita coisa escrita, tem documentos, tem livros. É uma pena que a possibilidade de consolidar melhor isso, mais um pouquinho, a gente ia dar um outro salto! Mas, de qualquer maneira foi muito significativo. Eu estive envolvida e muito próxima.

Esta experiência de Arlete revela a construção de um discurso e de um rol de conhecimentos no campo ambiental orientados por sua visão de mundo em que a dimensão humana permeia as ações coletivas e sustenta as suas defesas em relação à temática ambiental. No papel de docente, ela atua em diferentes propostas de articulação de práticas de Educação Ambiental, criando movimentos que geram ações de consolidação destas práticas.

Ao narrar a respeito das ações no âmbito acadêmico, explicitou que vê também como desafio para a Universidade, o mesmo que se apresenta para os Coletivos Educadores, ou seja, *ter um comprometimento institucional que seja para além das pessoas. Porque se você consegue que a instituição incorpore aquilo como uma atividade sua, as coisas tendem a permanecer por mais tempo, mesmo que mudarem as pessoas.* E coloca o seguinte questionamento:

- Como é que a instituição incorpora isso? Claro, [...] a instituição somos nós. Como é que essa preocupação, ou esse compromisso com a formação ambiental, e até com a sua coerência interna de ser ambientalmente responsável, se incorpora de tal maneira na estrutura, que isso passe a fazer parte dela, independente se eu estou, ou você está ou outra pessoa esteja? Então, essa é uma reflexão que a gente tem feito mais recentemente, da importância de institucionalizar isso de alguma maneira para que seja mais permanente.

No entanto, para institucionalizar práticas acadêmicas com este referencial ético da responsabilidade, Arlete ponderou acerca de questões que, de alguma forma, não facilitam este processo. Em sua opinião, *há uma compreensão inadequada da questão ambiental por muitos grupos dentro da Universidade*. Um dos motivos seria o fato de que *a Universidade reproduz o que tem na sociedade*. A compreensão que está presente se refere mais à *questão biológica, ecológica*. Em relação a esta realidade acadêmica, defende que *é preciso investir em espaços de diálogo e de reflexão sobre isso, [...] porque ninguém nega a importância da questão ambiental*.

Este investimento é um desafio em função de vários fatores, dentre eles o da *falta de um link entre a esfera acadêmica científica e a esfera da vida, que na Educação Ambiental a gente tem trabalhado*. Novamente, identifica-se na análise de Arlete a questão de aproximar o campo científico e o campo ambiental para que seja possível interagir com a esfera da vida. Este fato pode estar relacionado com as características próprias de cada campo. Bourdieu (2004) nos lembra que os campos estão sujeitos a pressões internas e externas e que é necessário identificar qual é a natureza destas pressões. A forma como cada campo reage a estas pressões determina o seu grau de autonomia ou de heteronomia. Assim, “quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem irreconhecíveis.” (p. 22). De modo inverso, “a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente.” (p. 22). A defesa pela consolidação de práticas de Educação Ambiental se faz presente no contexto universitário e é realizada também a partir de outros contextos não acadêmicos, como está explicitado, por exemplo, em documentos das conferências internacionais relacionadas à temática ambiental.

Entende-se que o investimento em espaços de diálogo e de reflexão, defendido por Arlete, terá sucesso na medida em que houver a compreensão do caráter autônomo ou heterônomo do campo científico em relação às demandas internas e externas para consolidar

práticas de Educação Ambiental. Neste sentido, também será possível ter mais referências dos motivos que levam à *falta de um link entre a esfera acadêmica científica e a esfera da vida*.

Em relação à temática ambiental na Universidade, destacam-se as avaliações de Arlete a respeito do *PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional*, o documento que orienta as ações e as decisões da universidade. Há oito princípios neste documento, sendo *que um deles se refere à Universidade ser social e ambientalmente responsável*. No texto do documento há diretrizes, dentre as quais *a da ambientalização curricular e ambientalização das atividades universitárias. [...] E em ambientalização das atividades universitárias, as ações de extensão, de pesquisa, de pós-graduação e da própria gestão ambiental da instituição*. Para Arlete, estas diretrizes resultam de ações que acontecem na Universidade. *Quer dizer, se aparece em um documento dessa maneira, é claro que já é um resultado, um reflexo de nossas construções anteriores*. Uma leitura a este respeito é a de que as ações anteriores se constituíram em processos de pressão interna para mobilizar grupos da instituição em processos de construção de princípios que orientam a ambientalização das atividades acadêmicas.

Também em relação ao PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, Arlete avaliou que *há ampla fundamentação para que se possa reivindicar mais*. No entanto, ponderou que para o alcance do que está indicado no referido documento, *falta um pouco de articulação, talvez interna, e de mais pressão interna para conseguir avançar*. Uma questão que decorre desta avaliação é a de compreender qual deve ser a natureza desta pressão interna, uma vez que o campo, nas palavras de Bourdieu (2004), pode refratar, ou não, esta pressão. Assim, este é um dos desafios a ser enfrentado no processo de ambientalização das práticas acadêmicas.

A pouca articulação interna é outra referência de que a Universidade ainda permanece em um tempo diferente de incorporação da temática ambiental em relação ao tempo de outras instituições sociais. A abrangência desta incorporação pode estar no nível das ações individuais e de pequenos grupos. Para Arlete, a ação que ela tem construído, no sentido de consolidar na instituição práticas que envolvem a temática ambiental, se refere a criar oportunidades para envolver as pessoas neste processo.

Então, eu me vejo muito no papel de criar oportunidades para. Criar oportunidades para as pessoas sentarem e conversarem, trocarem, aprenderem e, em muitas dessas oportunidades, as pessoas também saem daqui [...] provocando essas ações também. Impulsionando essas mudanças, criando outros espaços de reflexão, ação e diálogo.

A ação de criar oportunidades para agregar as pessoas na Universidade em torno da temática ambiental é uma construção que Arlete iniciou com a participação nos movimentos sociais estudantis e ambientalistas, com a referência contundente da dimensão social dos problemas ambientais. Nesta ação, ela incorpora o princípio da coletividade, em uma perspectiva política de proporcionar às pessoas um espaço para dialogarem, aprenderem e criarem outros espaços de diálogo. Assim, identifica-se que o mito de origem – sensibilidade para com a dimensão social dos problemas ambientais e a participação coletiva – está implícito na construção de práticas de Educação Ambiental na trajetória de Arlete.

Ela explicitou que suas construções têm vínculos com a sua vida na infância e em família, onde ela localiza a origem dos referenciais que nortearam a sua constituição como educadora ambiental.

Eu venho pensando e começo a resgatar coisas, por exemplo, de vivência pessoal da minha vida mesmo, desde criança, adolescente, que hoje eu percebo que são valores, que são experiências significativas que eu tive, que estão presentes e pautam a minha postura hoje, mas que são do campo mesmo da vida e da educação em família. Acho que toda essa trajetória da minha constituição como pessoa, que está presente hoje e que compõe minha porção educadora ambiental.

Em sua trajetória de vida pessoal há a formação, desde a infância, que a orienta para o seu pertencimento ao campo ambiental. Embora não tenha se reportado com maior ênfase a este período de sua vida, é possível inferir que provavelmente existiram formações intermediárias que possibilitaram a construção de valores éticos e de conhecimentos relacionados à defesa e à promoção dos espaços coletivos para o diálogo. A defesa e a sustentação desta referência no contexto profissional permitem que Arlete, junto a seus pares, realize a pressão interna no campo ambiental para institucionalizar práticas acadêmicas com a temática ambiental. Neste sentido, de acordo com as considerações de Arendt (2000) há a formação de corpos políticos importantes para aproximar campo científico e campo ambiental.

Luiza*

Quando eu apresentei à Luiza as questões norteadoras para a entrevista, inicialmente ela esclareceu que a expressão educação ambiental foi a referência para as suas práticas em momento anterior, ou seja, *o termo educação ambiental [...] a gente utilizou até início de 2000. Depois a gente começa a falar em sustentabilidade e agora, mais recentemente, sustentabilidade planetária.*

A perspectiva da sustentabilidade planetária está relacionada a uma “cultura da sustentabilidade” que “supõe uma pedagogia da sustentabilidade que dê conta da grande tarefa de formar para a cidadania planetária”. Esta categoria de cidadania “sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial.” (GADOTTI, 2005, p. 9).

No campo ambiental, várias expressões que incluem o termo sustentabilidade têm relação com o processo de evolução do conceito de Educação Ambiental e de sua história.

La descripción de la evolución histórica de la EA, el esclarecimiento de sus características y la discusión de sus actuales problemas, nos permiten ahora analizar las recientes propuestas de la educación para el desarrollo sustentable o la educación para un futuro sustentable o educación para la sustentabilidad. Estas propuestas se presentan frecuentemente como reacciones a las limitaciones de la EA, tal y como fueron percibidas por quienes han impulsado este cambio educativo inspirado por la Cumbre de la Tierra, celebrada en Río de Janeiro en 1992. (SAUVÉ, 1999, p. 13).

Para Luiza, a perspectiva da sustentabilidade planetária não é apenas a referência teórica construída recentemente no campo ambiental. O seu envolvimento, ao longo do tempo, com a temática ambiental permitiu-lhe interpretar que esta perspectiva já estava presente em sua vida desde a infância.

A minha busca pela sustentabilidade planetária [...]. Eu tenho certeza de que ela inicia logo no processo de infância, em que não podia ter perdas na casa. Então, você não podia ter desperdício.

Nas experiências da infância ela localizou a identidade com a *sustentabilidade planetária*, decorrente de suas vivências familiares. Esta identidade refere-se a uma postura ética diante de uma condição de vida *da não abundância de recurso financeiro, de ter só o que era fundamental*. Luiza lembrou que a *vivência com a sustentabilidade, ela inicia de*

* Luiza é docente aposentada do CCT.

uma maneira, assim: acho que começa com as relações familiares, com os princípios da família com a questão de não ter desperdício. E de ter um mínimo de consumo também.

Essa referência de cuidar para não ter desperdício foi lembrada por uma amiga da época de república que a encontrou há dez anos. Luiza relatou sobre o comentário feito por sua amiga: *Já naquela época de república você era desse jeito. [...] Quando a gente estava terminando o almoço, se sobrava salada, você já distribuía no prato das pessoas porque não podia perder a salada. Então, você, desde aquela época era resíduo zero. [...] Não podia ter resíduo na casa. [...] E até agora tem gente que fala: A Luiza é resíduo zero.*

A questão do cuidado para não haver desperdício é incorporada também na primeira aula que Luiza planejou, quando iniciou a carreira de docente na Universidade, *logo no final da década de 70*. A aula que preparou, *foi pensando em conservação de energia porque ela é engenheira eletricista de formação*.

É importante notar que a referência da sustentabilidade para Luiza se expressa em suas aprendizagens, ações e defesas pela postura de não deixar que haja desperdício material e de energia nas atividades realizadas cotidianamente. As suas experiências na infância, na república e no início da docência são acontecimentos que revelam que o seu mito de origem em relação ao envolvimento com a temática ambiental refere-se a essa postura ética *de não ter desperdício*. Mais especificamente, as experiências da infância “emergem como núcleo forte de suas memórias” (CARVALHO, 2008, p. 111) na configuração do mito de origem.

Uma consideração interessante apresentada por Luiza foi a de que ela *não tinha essa avaliação de uma postura para isso*. Ela estava se referindo ao fato de que, ao ter atitudes diferenciadas em relação ao desperdício, não avaliava que estava envolvida com questões de sustentabilidade. Esta percepção acontece na medida em que ela se envolve com ações na Universidade que tratam destas questões. E, neste sentido, o tema da conservação de energia elétrica é relevante, porque *foi a temática que me levou para o início de 90 a fazer o primeiro Programa de Conservação de Energia e Controle de Resíduos para a UFSCar*. Luiza explicita como as suas referências da trajetória da vida pessoal, com a defesa de evitar desperdício, são incorporadas em sua trajetória de vida profissional.

Eu me vejo assim, com bastante incidência, no momento em que eu passo a ter uma atuação profissional, que é no início de 90. De 90 em diante. Que eu começo a trabalhar com conservação de energia elétrica e controle de resíduos aqui na UFSCar. [...] Quando eu volto mesmo, totalmente, as minhas ações, no começo de 90, para esta área de sustentabilidade.

A questão dos resíduos se faz presente na trajetória de Luiza com a temática ambiental como tema balizador de suas práticas, por estar em seu mito de origem a questão de evitar o desperdício. É interessante notar que estas práticas confluem para as propostas de trabalho com o lixo, o tema gerador de muitos projetos de Educação Ambiental. Na Universidade, ela compôs um grupo no início da década de 1990 que se mobilizava para ações relacionadas à destinação do lixo.

Então, naquele momento não falava resíduo. Não estávamos discutindo esses conceitos. Então, neste momento falava sim, em Educação Ambiental. [...] E a gente utilizava: Reutilizar, reciclar para preservar. [...] Depois começa a discutir a questão da redução. [...] Então, em 96, 97 a gente começa a não falar mais lixo. Tomar cuidado com estes conceitos. O que é lixo. O que é reciclagem.

O tema Lixo, por ser uma referência histórica nas práticas de Educação Ambiental, impulsionou o grupo em que Luiza estava inserida a se dedicar em criar possibilidades de destinação dos resíduos de forma a causar menos impacto ambiental. Como o lema era **Reutilizar, reciclar para preservar**, destaca-se entre as propostas desenvolvidas inicialmente pelo grupo, a de produção de objetos de plástico por meio da reutilização de diferentes materiais descartados.

Em relação à produção e distribuição dos objetos para a comunidade, Luiza relatou um fato que foi importante para analisar as propostas que o grupo encaminhava em relação à reciclagem de resíduos.

Eu estava recebendo um grupo de mulheres. [...] Elas estavam fazendo um curso [...]; acho que vinculado à Secretaria de Educação; mas, junto com o pessoal da Universidade, sobre sensibilização ambiental [...] E elas visitaram o Núcleo e eu estava conversando com elas, dando a palestra [...]. E no final eu dei estes chaveirinhos, achando que fosse ser uma coisa, assim, interessante. E ela (Luiza se refere a uma participante do curso): Imagina! Mais chaveiro? Desculpa eu falar. [...] A gente ganha tanto chaveiro por aí! Faz uma coisa mais útil que chaveiro. Eu falei: Mas, dá uma idéia. Ela: Ah! Por que vocês não fazem botão?

Luiza vivenciou naquele momento a imprevisibilidade da ação (ARENDDT, 2000). Por meio da questão da utilidade de um objeto, foi possível à Luiza e à participante do curso revelarem por meio de seus discursos, suas percepções a respeito da utilização de objetos reciclados, ou seja, puderam “distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes” (p.189), por expressarem suas interpretações acerca de um determinado

encaminhamento com um problema ambiental. O discurso de Luiza voltava-se para a reciclagem de objetos plásticos descartados, *feitos a partir de resíduos de casa [...] como embalagem de Confort, de Lisoform*, o que minimizava o descarte destes resíduos no ambiente, ou seja, o discurso estava vinculado ao seu mito de origem. A questão da utilidade daquele objeto para outras pessoas só emergiu no discurso da participante do curso, ou seja, os botões de plástico atenderiam a uma necessidade cotidiana e os chaveirinhos, muito provavelmente, se tornariam um objeto descartado.

O fato revelou diferentes interpretações que as pessoas podem realizar a respeito de um mesmo encaminhamento de redução de impacto ambiental por descarte de resíduos. Embora o projeto do grupo de Luiza não estivesse voltado para a produção de objetos com fins lucrativos, o que caracterizaria a condição humana do trabalho na perspectiva apresentada por Arendt (2000), observa-se que as propostas de reciclagem são referências para se pensar a respeito do que esta autora argumenta em torno do conceito de *uso* ser diferente do de *consumo*. “O uso contém, realmente, certo elemento de consumo, na medida em que o processo de desgaste ocorre através do contato do objeto de uso com o organismo vivo, cuja natureza é consumir [...]” (p. 151). A autora destaca que o “que o uso desgasta é a durabilidade” do objeto (p. 150). A sugestão da participante do curso para que Luiza fizesse botões ao invés de chaveirinhos, pode ser interpretada como uma situação que aponta para a necessidade de uma discussão mais aprofundada do conceito de uso e de consumo nas propostas de reciclagem.

Especificamente neste episódio, identifica-se que as tensões advindas de concepções diferentes a respeito da utilidade de objetos reciclados geraram outros movimentos. Na proposta do grupo de Luiza houve um redirecionamento para a produção de *reguinhas. [...] Mas régua de 15 cm não dá para fazer muita coisa. [...] No início foi assim e depois a gente muda completamente: Menos resíduo e menos lixo para uma sociedade sustentável.*

Identifica-se que a manifestação de uma participante do curso gerou uma tensão, que levou ao início de uma ruptura com a forma de conceber a destinação de resíduos descartados. Uma ação se converteu em “reação em cadeia” (ARENDR, 2000, p. 203) porque a mudança ocorreu nos direcionamentos do grupo. É possível inferir também que as considerações da participante do curso a respeito dos chaveirinhos levaram à formulação de um conteúdo de reflexões no grupo de Luiza para sair de um patamar de compreensão para outro. Estas reflexões podem ser consideradas como formações intermediárias que permitiram

rupturas importantes, no sentido de possibilitarem novas configurações para abordar a reciclagem de objetos por meio de práticas educativas promovidas pelo grupo de Luiza.

É importante destacar que este fato narrado por Luiza a respeito do uso de resíduos descartados para produzir objetos refere-se ao projeto em que houve também a participação de Afonso, uma vez que eles pertenciam ao mesmo grupo acadêmico de pesquisa, em que uma das linhas de atuação era com a reciclagem. Como docentes, Luiza e Afonso realizaram movimentos em suas trajetórias acadêmicas que redirecionaram suas atuações no campo ambiental. Observa-se que a concepção de ambiente como recurso (Sauvé, 1997) orientava as ações do grupo e, na medida em que o grupo avança na compreensão de outras dimensões da questão ambiental, novas concepções de ambiente emergem nas ações que, individual ou coletivamente, o grupo passa a conduzir.

Após a ruptura com a proposta de reciclagem de resíduos plásticos descartados, Luiza realizou um movimento de continuidade de suas ações com a temática ambiental, incorporando aos seus projetos a *sustentabilidade social*. Ela se reportou à época de estudante: *[...] a gente tinha essa discussão, mas não entendia direito o que era*. As experiências posteriores permitiram a interpretação de cunho político.

Hoje eu consigo entender. O que é a gente buscar [...]. Processos de democracia [...] liberdade democrática. As expressões da época. Mas hoje eu já sei, eu consigo entender o que é a prática para essa transformação. [...] Então, é quando eu começo a discutir a sustentabilidade social. Social e econômica.

É possível inferir que o conceito de sustentabilidade social é uma formação intermediária para a reconfiguração que Luiza empreendeu em suas práticas acadêmicas. Ela fez o resgate, a posteriori, do sentido de transformação inerente aos conceitos de democracia e de liberdade democrática. A revisão das práticas relacionadas à reciclagem de resíduos descartados é motora de suas novas construções. O sentido de transformação tem conexões também com a vivência nos movimentos sociais da década de 1970.

A referência feita à época de estudante foi um resgate realizado por Luiza do tempo dos movimentos sociais da década de 1970, em que a questão da transformação da realidade social era central nas manifestações realizadas por diferentes grupos sociais. Ela incorporou novos significados a este caráter da transformação na medida em que redimensionou a questão da sustentabilidade em suas ações, sempre orientadas pelo seu mito de origem, ou seja, o cuidado para não haver desperdício. As experiências que marcam este

momento de sua trajetória de vida pessoal e acadêmica têm um marco temporal significativo, que é quando ela se aposenta e mantém vínculo com a Universidade por meio de projetos desenvolvidos no âmbito da INCOOP - Incubadora Regional de Cooperativas Populares*.

E a INCOOP vem aí. É meu espaço, principalmente depois que me aposentei em 2004. Aí eu vínculo a temática da sustentabilidade, mesmo! Trabalhando com cadeia produtiva de reciclagem e a questão da sustentabilidade social e econômica. [...] E a incubadora vem no começo de 2000 para essa discussão do que seria uma economia que pudesse proporcionar mais sustentabilidade planetária.

Ao incorporar a perspectiva da sustentabilidade planetária em sua trajetória acadêmica com a temática ambiental, por meio das ações realizadas no âmbito da INCOOP, Luiza mantém sintonia com o princípio ético do não desperdício, com a incorporação de outras perspectivas. Observa-se que a concepção de ambiente que orienta as ações na INCOOP é a do “ambiente como projeto comunitário”, que “clama pela solidariedade, pela democracia e pelo desenvolvimento individual e coletivo para a participação e a evolução da comunidade”. (SAUVÉ, 1997, p. 3).

É por meio da atuação na INCOOP que Luiza, de fato, consolida ações no sentido de manter o seu mito de origem em relação à temática ambiental. Assim, o espaço da INCOOP é uma formação intermediária que possibilitou Luiza passar de uma realidade a outra (Kaës, 2005) após interpretar o alcance dos projetos acadêmicos direcionados à reciclagem de resíduos.

A inserção radical na incubadora é o acontecimento que permite a continuidade de participação, após a aposentadoria, em um projeto institucional orientado pelos princípios da coletividade e da solidariedade para incluir segmentos sociais em ações pautadas no conceito de sustentabilidade planetária. Enquanto espaço instituído, a incubadora é também para Luiza uma via de acesso para a realização de outras ações no campo ambiental, orientadas pelo seu mito de origem.

* “A INCOOP é um programa de Extensão Universitária da UFSCar que atua junto a comunidades urbanas e rurais mediante a incubação de cooperativas populares e de empreendimentos solidários, aliando intervenção, produção de conhecimento e formação de estudantes e de profissionais. A incubadora busca, então, fomentar a Economia Solidária atuando na capacitação técnica, administrativa e política das pessoas envolvidas nestes empreendimentos”. (<http://www.incoop.ufscar.br/>).

A oportunidade de manter vínculo com a academia permitiu à Luiza a continuidade de suas ações no campo ambiental por meio da extensão universitária. Embora em sua narrativa não esteja explicitado o contexto de instituição da INCOOP e como as pessoas se organizaram para instituí-la, é possível inferir que foram realizados movimentos que geraram ações de consolidação de práticas acadêmicas com a temática ambiental em uma perspectiva avançada, que é a da interlocução com a comunidade por meio da organização de cooperativas de trabalho. Este acontecimento sustenta a permanência de Luiza no campo ambiental acadêmico por meio da interface universidade e comunidade.

A experiência de Luiza na incubadora e suas argumentações reafirmam as defesas de Arendt (2000) a respeito da importância da esfera pública para reunir os homens em defesa de uma prática que transforma o mundo. No caso da incubadora, a prática da Economia Solidária constitui-se em uma referência para que as pessoas alcancem os patamares de justiça social e ambiental preconizados para uma transformação social.

Lara*

Ao buscar em suas memórias os acontecimentos que revelam o seu envolvimento com a Educação Ambiental, Lara se reportou à *infância*, o momento de sua vida em que houve *o despertar de uma sensibilidade para com essa questão, dessa vivência com a questão ambiental*. A infância foi o momento em que a proximidade com os recursos naturais foi significativa, devido ao seu *gosto sempre por terra, plantas e ambiente*. Os *relatos de família* compõem as suas memórias e reafirmam que ela sempre gostou *de sair para locais com árvores e campo*.

Ela resgatou outro momento de sua vida que revela esta sensibilidade, que é o de aproximação com os alunos do curso de Biologia na época da graduação para realizar ações em que a dimensão ambiental estava presente. Ela participava do curso de *Biblioteconomia e Ciência da Informação*, que era oferecido pela *Fundação Municipal de São Carlos*.

E o curso de Biologia aqui da Universidade foi um dos primeiros a se instalar no campus. E tinha um pessoal [...] que interagiu muito com a Fundação, e que tinha sempre propostas de atuação no município. Que tinha uma atuação política também, no sentido já ambiental. E eu, desde aquela

* Lara é docente do CECH.

época, comecei também a me envolver nos movimentos estudantis que tinham sempre esse foco ambiental, digamos assim.

Na trajetória de Lara com a temática ambiental, a inserção nos movimentos estudantis é o acontecimento que proporcionou um engajamento político e uma via de acesso para o campo ambiental. Na década de 1970 os movimentos sociais realizaram a crítica ao modelo de sociedade instituído e se constituíram em um contexto de formação política para as pessoas que neles se inseriram. Um dos marcos da participação nestes movimentos foi o da organização coletiva para atuar em determinadas situações vivenciadas por diferentes grupos sociais. Nesta perspectiva, Lara, junto com alunos do curso de Biologia, compôs um grupo que ia, *às vezes, para a periferia* onde ela morava. Neste lugar havia *terrenos que não tinham uma definição muito própria do que iriam ser*. O grupo *sempre tentava fazer ali uma praça, plantar árvores ou fazer qualquer movimento que envolvesse a comunidade em plantios, em tornar o ambiente daquela periferia mais agradável, com espaços de convivência arborizados*.

A ação do grupo de Lara estava inscrita também no movimento ecológico que marcou o surgimento do ambientalismo no Brasil na década de 1970, em um contexto que permitiu maior visibilidade dos problemas ambientais devido às “mudanças modernizadoras” que ocorreram nesta década. (VIOLA; LEIS, 1995, p. 81). As pessoas que se inseriram nos movimentos sociais naquela época tinham uma sensibilidade para com as questões que emergiam em diferentes segmentos sociais e suas ações se caracterizavam por contestar a realidade e, também, reivindicar por outro modelo social e político.

A sensibilidade de Lara para com a natureza foi uma das referências para compor o grupo que buscou realizar as referidas ações na comunidade. Esta sensibilidade é o seu mito de origem em relação à temática ambiental, e que a orientou nos movimentos que realizou para se inserir no campo ambiental. É interessante notar que elementos da natureza, como as árvores, se constituíram em referência simbólica desde a infância, que a mobilizou para ações que passaram a ter uma conotação política, ou seja, a arborização como uma ação que pudesse proporcionar melhor qualidade ambiental à população de um bairro periférico e a construção de um espaço público de convivência. A ação do grupo de Lara constituiu-se como exercício de cidadania pessoal e coletiva e, por reivindicar pela estruturação de espaços públicos de convivência, agia no sentido de proporcionar um espaço público de prática de cidadania para a comunidade. As ações nesta perspectiva têm o caráter político defendido por Arendt (2000), no sentido de resgatar os espaços públicos de convivência. Scherer-Warren

(2002)explicita a respeito da relevância de as pessoas participarem da esfera pública da vida como uma condição para o exercício da cidadania.

O exercício da cidadania plena implica marcar presença na esfera pública. Significa adquirir e garantir direitos, cumprir com os deveres sociais e, em condições adversas, buscar a conquista de novos direitos. Por isso, a cidadania pressupõe a observação de regulamentações sociais, a convivência societária e, em última instância, o reconhecimento também do outro como cidadão. Nesse sentido é que, para uma continuada construção da cidadania, pressupõe-se a participação do sujeito nas coisas públicas (na res publica), na busca de regulamentações que vão na direção da realização da justiça social (p. 41).

A presença na esfera pública na perspectiva da reivindicação por direitos da comunidade caracterizou outra ação do grupo em *um momento em que houve uma grande tensão, porque em um desses espaços a Prefeitura queria fazer um cemitério e a população queria uma praça. Então, foram anos de mediações, reuniões. O grupo ia inclusive para a câmara municipal [...]. Na época ainda não tinha secretarias muito bem estruturadas, voltadas para essas questões ambientais.*

Nesta ação há trajetórias que confluem. Embora Lara não tenha se reportado a outras pessoas que compunham este grupo, identifica-se nas narrativas que são referências para este trabalho de pesquisa, confluência das trajetórias de vida pessoal de docentes em um momento anterior à trajetória acadêmica. Arlete também vivenciou esta experiência de intervenção em uma situação em que a Prefeitura da cidade projetava a construção de um cemitério em uma área reivindicada pela comunidade do bairro para ser uma praça. Destaca-se na trajetória de Lara e na de Arlete a inserção nos movimentos sociais da década de 1970, como uma via de acesso ao campo ambiental, por meio de ações de interlocução com outros segmentos sociais. Havia uma sensibilidade para com a reivindicação da comunidade daquele bairro, que movia o grupo para uma ação política mais radical. Por ter ocorrido por meio da inserção em um movimento social, a ação do grupo do qual Lara e Arlete participaram naquele momento, foi orientada pela “identificação de sujeitos coletivos em torno de valores, objetivos ou projetos em comum, os quais definem os atores ou situações sistêmicas antagônicas que devem ser combatidas ou transformadas.” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 113). Um antagonismo identificado e que estava em questão naquele momento era, como considerado também na análise da narrativa de Arlete, uma oposição entre a compreensão de planejamento urbano dos representantes da Prefeitura e a dos moradores do bairro, juntamente com o grupo de Lara e Arlete, permeada por posturas políticas diferentes.

Ao participar das ações no âmbito dos movimentos estudantis, Lara vivenciou experiências que permitiram a continuidade da construção de sua identidade com a temática ambiental, ou seja: *E fui cada vez mais tomando gosto e me dando conta da importância*. A participação em ações de arborização urbana, para além da dimensão estética, sustentou uma intervenção política coletiva junto à comunidade de um bairro. Nesta intervenção, a coletividade era uma referência importante para as ações que o grupo consolidava no campo ambiental, e que à luz das considerações de Arendt (2000), expressa a “condição da pluralidade humana”, ou seja, os homens são iguais por serem “capazes de compreender-se entre si” (p. 188), quando reivindicaram por um mesmo projeto social, ou seja, o de defesa da praça. Mas, também, eles revelaram que são diferentes por meio do discurso e da ação na defesa deste projeto, ao não concordarem com a proposta da Prefeitura. Os conteúdos dos discursos eram diferentes.

Para Arendt (2000) a pluralidade humana - condição básica da ação e do discurso -, refere-se aos “modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros”. (p. 189). A manifestação se caracteriza pelo ato de ter iniciativa frente a uma situação. Compreende-se, neste sentido, que esta iniciativa precisa de um fator desencadeador do movimento para reunir as pessoas e propiciar que elas se manifestem em relação à determinada situação. Na visão de Lara, identifica-se que o caráter aglutinador da temática ambiental é um fator que aproxima as pessoas com *diferentes visões e crenças*.

E eu sempre costumo falar que é um tema aglutinador. [...] Ele consegue reunir pessoas de diferentes visões e crenças. E isso, penso também que é uma coisa que sempre atrai. Você está envolvida com grupos bastante heterogêneos e conseguir, às vezes, focar num objetivo comum e trabalhar em conjunto. Então, foram vários momentos desta vida estudantil em que eu fui sempre, de uma forma ou de outra, participando.

A compreensão de Lara, de que a temática ambiental permite construir um coletivo e aglutinar as pessoas com *diferentes visões e crenças* é orientada por uma concepção de ambiente como projeto comunitário, que segundo Sauvé (1997) refere-se ao “ambiente da coletividade humana, o lugar dividido, o lugar político, o centro da análise crítica. Ele clama pela solidariedade, pela democracia e pelo envolvimento individual e coletivo para a participação e a evolução da comunidade.” (p. 3).

Na trajetória de Lara com a temática ambiental identifica-se que no processo de construção de seu pertencimento ao campo ambiental ela reafirma a sua sensibilidade para com a natureza, permeada por uma leitura crítica dos contextos em que são articuladas ações

relacionadas ao meio ambiente. Destaca-se, assim, a proposta de trabalho desenvolvida por *um órgão da Prefeitura de Goiânia -[...] o Instituto de Planejamento Municipal -*, no qual Lara, como *bibliotecária*, iniciou sua trajetória profissional.

E eu gostei muito porque era um trabalho de reunir dados históricos da cidade, porque qualquer intervenção que faziam, eles sempre procuravam fazer esse estudo, esse entendimento da ocupação inicial. Como era uma cidade planejada, tinha muitas áreas verdes. Eu cheguei a trabalhar na catalogação de áreas verdes. Fazia um grande inventário das áreas verdes.

Lara vivenciou um modelo de gestão ambiental que tinha ressonância com sua formação no campo ambiental, ou seja, planejar ações embasadas por estudos prévios a respeito da ocupação urbana; diferente da experiência anterior em que a defesa pela construção de uma praça esteve em conflito com a postura política dos administradores da prefeitura de outra cidade. Esta ressonância é reafirmada quando Lara expressa sua identidade, também, com as questões de urbanismo: *Então, eu fui me realizando porque estava envolvida com esse lado também do urbanismo, mas sempre voltada para essa questão do uso dos fundos de vale, do respeito a todos os recursos hídricos que permeavam o município.*

Destaca-se nas ações de Lara a articulação da dimensão ecológica com a dimensão política da temática ambiental nos espaços em que se inseriu profissionalmente ou por meio dos movimentos estudantis. Identifica-se esta articulação em outro espaço profissional em que ela se inseriu como funcionária da *Secretaria de Planejamento do Estado*, na região amazônica, onde se deparou com a *exuberância da mata* e o impacto do *desmatamento*. As atribuições nesta profissão colocaram Lara em contato com problemas ambientais decorrentes da ocupação desta região, pois se referiam a *coletar dados de várias atividades ou mesmo dos assentamentos rurais e também da atividade do garimpo, que era muito agressiva para os rios*. As condições de impacto ambiental na região moviam Lara para a ação.

Então, sempre tinha essas questões. É o desmatamento, é a contaminação do rio pelo mercúrio, é o uso inadequado de alguma espécie.. [...] Sempre tinha uma questão atraindo e, na medida do possível, eu ficava tentando intervir naquilo, embora muitas vezes a gente se sente muito frágil. Muito impotente.

Lara se referiu a uma condição de enfrentamento de forças políticas, uma vez que *o governo na época era centralizador. Quer dizer, você não tem muito que fazer*. Ela explicitou a respeito de uma situação que vivenciou naquele momento, a de promover ações relacionadas à temática ambiental paralelas a sua atuação profissional. O fato de que estava na condição de representante do poder público não a impedia de agir, na tentativa de resolver os problemas socioambientais com que se deparava. As suas tentativas de intervenção tinham um caráter educativo, ou seja, *na verdade seria uma espécie mais de educação informal, porque a gente estava lá com as comunidades e ao mesmo tempo com o poder público*. O que estava em questão eram as forças advindas de campos sociais diferentes (Bourdieu, 2004), quer dizer, do campo ambiental onde Lara buscava articular ações educativas em relação aos problemas socioambientais, e do campo político onde *as questões ambientais muitas vezes têm jogo também de interesses*.

Uma situação que ilustra a dificuldade que havia em avançar com as ações que se pretendia junto aos moradores daquela região refere-se à *incidência de malária, que estava muito vinculada às questões ambientais de águas paradas, problemas de saneamento e mudança de hábito*. Havia expectativa para que outras condições de vida fossem adquiridas; no entanto, *por mais que se tentava, a questão persistia. Esses índices quase não se alteravam. [...] A gente vive naquele sentimento de ao mesmo tempo querer fazer e impotente diante das coisas*.

Estas considerações de Lara revelam que o contexto não permitia a configuração de ações em que as pessoas pudessem interagir umas com as outras; por isso, *estar impotente diante das coisas*. Havia dificuldade para estruturar o espaço público no sentido defendido por Arendt (2000), uma vez que a situação vivida pelas pessoas que se encontravam naquele espaço não era de “permanência”. (p. 64).

Então, o que acontecia? A fixação das pessoas no local, às vezes, não ocorria. As pessoas iam, depois abandonavam suas glebas de terra que eram doadas pelo INCRA. Tinha que fazer uma política também de fixação desse homem. Porque, às vezes, ele voltava mais descapitalizado do que quando chegou. Porque ele vendia a terra no lugar onde vivia com certa estabilidade, ia para lá, não se adaptava, a família adoecia muito. Então, ele queria voltar.

Sem vínculos consistentes, eram pequenas, ou não existiam, possibilidades de consolidar um espaço permanente de diálogo e de aprendizagens a respeito daquele novo ambiente que as pessoas buscaram para viver. Embora Lara não tenha se reportado mais especificamente aos desdobramentos destas situações que ela vivenciou, suas considerações

permitem apontar que a expectativa de passar de uma realidade para a outra, não se consolidou. A expectativa era a de que se efetivassem, naquela região, novas formas de convivência e de sobrevivência; de que a realidade cotidiana fosse diferente.

Na perspectiva da categoria do intermediário abordada por Kaës (2005) é possível inferir que a não consolidação das ações que se pretendia pode estar relacionada à ausência de formações intermediárias que permitiriam às pessoas construir novos vínculos. Este fato se constitui como uma referência para se pensar e investigar a respeito de acontecimentos inerentes aos processos de inserção de pessoas em lugares em que há desequilíbrios ambientais e de conflitos sociais.

De volta à cidade onde ela havia concluído os estudos no nível da graduação, Lara realizou outros movimentos de articulação da temática ambiental em práticas sociais, consolidando outros percursos no campo ambiental. Destaca-se em sua trajetória a inserção no contexto acadêmico, em que se *aproximou de grupos que atuavam* com a temática ambiental. Nesse contexto ela foi *entender um pouco mais esse lado dentro da Universidade, onde muitos problemas também estão presentes. Por mais que tenha conhecimento [...] também tem os problemas a serem vencidos. Mas é claro que dentro da Universidade há um espaço de interlocução muito mais rico, no sentido teórico.*

Vencer os problemas inerentes a este contexto da produção do conhecimento é um objetivo que Lara vislumbra alcançar por meio de ações que independem da dimensão do problema que deve ser enfrentado.

Eu acho que é isso: em toda oportunidade que a gente tem, eu penso que a gente tem que tentar fazer alguma coisa, por menor que ela seja. Por mais que a gente pense que a nossa ação é frágil, é pequena diante do volume do problema ou que a gente se sinta impotente diante do poder, às vezes, que está em uma direção muito forte e não tem como ir na contra corrente. Por mais que tenha tudo isso, a gente nunca pode desistir, perder a esperança de que aquilo ali, uma coisinha, pode ser feita por um, por outro e que isso se soma.

A sua convicção de que sempre é possível fazer algo é a referência que a mobiliza para as ações. Na perspectiva arendtiana do conceito de ação, uma questão que emerge é a de pensar que se não há essa convicção, se não há a crença de que é possível construir outras práticas na realidade que se configura cotidianamente, não há como renascer. Bárcena (2002), ao discorrer a respeito do conceito de natalidade na obra de Hannah Arendt, nos esclarece que o “ser humano tiene el privilegio de un nacimiento en los tiempos: el

biológico y el biográfico, siendo este último la «segunda oportunidad» que todo el mundo merece”. O autor completa este raciocínio elucidando que: “Estamos hablando, entonces, de un auténtico-nacimiento, que es tanto una ratificación de mi nacerfático y una esperanza de aprender lo nuevo”. Neste sentido, no transcorrer da vida, cada pessoa constrói sua identidade, desde o momento do nascimento, “en una cadena de inicios, o sea, de acciones y novedades. Em suma, es capaz de *acción*.” (p. 112).

Ao dizer que *a gente nunca pode desistir*, Lara revelou uma condição da ação, reafirmando a possibilidade das novidades que podem acontecer, e que se destaca pelo princípio do que pode ser feito *por um, por outro e que isso se soma*. Ao projetar as ações nesta perspectiva, explicitou a dimensão da coletividade, que pode ser entendida como a condição da pluralidade da ação. (ARENDDT, 2000).

Os movimentos de Lara para realizar práticas acadêmicas com a temática ambiental têm a referência de sua crença de que *sempre a gente encontra um espaço para atuar, quer seja na comunidade interna, na comunidade externa, na sala de aula*. Para explicitar a respeito desta crença, Lara se reportou especificamente a um projeto de extensão, para o qual ela e um grupo de professores se motivaram *para atender a um edital [...] lançado [...] pelos Ministérios da Cultura e da Educação, para um trabalho de extensão. [...] Em um eixo, tinha uma temática voltada para a questão da leitura. E a gente acabou fazendo um projeto, priorizando a leitura com enfoque em questões ambientais*.

Por ser um projeto de extensão, as ações no campo ambiental também se consolidariam por meio desta linha de atuação da Universidade. No momento em que Lara narrou a respeito deste projeto, as atividades já aconteciam há um ano e eram realizadas durante o sábado. A dinâmica para realizar as atividades de leitura pautou-se em uma referência cultural *porque a ideia é a de recuperar o sarau que acontecia dentro da residência, no espaço privado, com a participação da família*.

A ideia inovadora no projeto foi a de levar livros para serem lidos no espaço residencial. A proposta de resgatar o contexto do sarau incluiu o resgate de outras referências culturais para disponibilizar os livros para as pessoas. Assim, surgiu a ideia do uso *de uma sacola, que vem um pouco da mala, do baú*.

A gente sabe que, historicamente, o livro em pé na estante era uma coisa já dos últimos séculos. Porque os livros ficavam em caixas, em baús, em coisas assim. Os livros da casa. Quando era em uma biblioteca [...]. Mas, o livro dentro da casa ficava muito nesses espaços do baú, das malas e das cantoneiras. Sabe aquelas coisas que ficam bem assim no cantinho? Então,

a gente falou: Quem sabe uma mala? Não! Uma sacola! Sabe aquela sacola de feira? Uma de redinha de plástico, coloridinha? Então, é essa sacola! Ela abre bem e dá para todo mundo olhar e mexer. E ver o que interessa naquele momento.

O resgate de elementos culturais foi uma iniciativa diferenciada para articular as ações de forma a permitir uma interação positiva das pessoas com o projeto e a aproximação do grupo da Universidade com a comunidade. Houve um diferencial também no edital de convocação para elaborar o projeto de extensão, que ***veio com uma coisa nova, que é a possibilidade de ter como bolsista um agente comunitário em cada bairro. E isso deu uma dimensão muito diferente para o projeto, porque quem nos ajuda a mobilizar é uma pessoa do próprio bairro.*** Ela estabelece a interlocução com os moradores do bairro para saber, a cada semana, quem irá disponibilizar a casa para os encontros de leitura. Durante o encontro é feita a comunicação de qual será a residência e ***esse agente cultural faz um trabalho, no bairro, de divulgação.*** [...] ***Então, a relação de confiança que se estabelece é muito boa porque você entra na comunidade pelas mãos de uma pessoa da comunidade. Isso faz toda a diferença.***

O projeto configurado com a referência da cultura do sarau, para resgatar a leitura nos espaços domiciliares, tendo uma pessoa da comunidade como mediadora das atividades, nos permite aproximar das considerações de Kaës (2005) a respeito da noção de espaço cultural abordada por Winnicott, a partir do conceito de espaço transicional que na vida adulta “vai rapidamente se qualificar como o da cultura”. (p. 25). Ao se referir ao espaço cultural, Winnicott (apud Kaës, 2000) explica que a cultura refere-se à tradição que é herdada e que a condição para se apropriar dessa herança é a de “se ter um lugar para colocar aquilo que encontramos”. (p.25). Neste sentido, é possível inferir que o projeto propiciou às pessoas a vivência destes resgates culturais e, de forma significativa, permitiu que elas organizassem os lugares para colocarem as experiências por elas vivenciadas. Colocar não no sentido de guardar, mas de ter a possibilidade de interagir com o conteúdo destas culturas e de compartilhá-lo de forma coletiva. Houve a restituição de um espaço transicional enquanto espaço de criação e de simbolização, que se perdeu ao longo do tempo, uma vez que o projeto teve a proposta ***da leitura no espaço privado, que foi um diferencial também do projeto, porque tem muitas propostas para espaços públicos, mas para o espaço privado não existe.***

É uma novidade porque foi uma coisa que se perdeu, que já foi um hábito em outra época em que não tinha mídia nenhuma para competir. Não tinha televisão, não tinha rádio. Então, a leitura era também o momento de

reunião, de troca, de interlocução. Momento de conhecimento, de informação. Isso se perdeu com a chegada das novas mídias, com a vida moderna, com o tempo fora de casa.

O espaço privado enquanto lugar de encontro, de criações e vivências culturais é um espaço intermediário que foi afetado pelos hábitos decorrentes da interação com as mídias e da participação ampla em outros espaços sociais que demandam que as pessoas fiquem mais tempo fora de casa. De acordo com o que Kaës (2000) descreveu a respeito dos grupos de mediação, o grupo de Lara proporcionou a configuração de um grupo de mediação, ou seja, um grupo em que as relações entre as pessoas foram mediadas por objetos culturais – os livros. O grupo de Lara sustentou processos de elaboração, “de tal modo que os sujeitos, primeiramente confrontados ao objeto mediador” – no caso os livros – e “à diversidade de suas emoções (individuais e partilhadas) e as outras diversas modalidades da influência dominante desses elementos, terminam por se servir deles como meio de possibilitar o acesso a representações de fala até o momento indisponíveis”. (p. 49). Ao proporcionar a interação no grupo por meio da leitura e da fala, os espaços de criação e de simbolização foram reconstituídos não apenas no nível subjetivo, mas também no intersubjetivo. “Os grupos de mediação são grupos que puxam a fala, que a suscitam, que a solicitam e a acolhem” (p. 50). Esta referência do grupo de mediação é identificada quando Lara disse a respeito dos desdobramentos que ocorreram a partir das atividades propostas.

E algumas coisas que nós não havíamos nem pensado começam a surgir. Por exemplo, tem um bairro que tem uma nascente próxima, que algumas pessoas conhecem e a maioria não conhece. Mas surgiu a ideia muito interessante de um dia fazer a leitura na nascente para todo mundo conhecer. [...] E vão surgindo ideias, coisas que vão incrementando, a partir do mote leitura, outras ações que vão acontecendo também.

[...]

Este projeto, inclusive, teve um desdobramento que acho que na época eu não tinha muito essa noção. Na medida em que nós fomos trabalhando com a leitura, algumas pessoas começaram a gostar de ler e começaram a escrever. Também escrever uma poesia, escrever um pouco sobre a história do bairro. E agora eles pediram para não interromper a atividade. Continuar e também inserir a parte de escrita. Oficinas de escrita. Então, nós estamos oferecendo uma ACIEPE sobre leitura e escrita. Ela se chama: Leituras e escritas do outro e de si: formando identidade. Então, a ideia é a de que haja uma observação constante do bairro, do seu entorno, das questões ambientais e que eles vão começar a escrever também o que percebem, o que sentem. [...] Então, está ficando muito interessante porque a partir da leitura eles se interessaram pela escrita, e se interessaram por fazer uma observação muito mais aprofundada, detalhada do próprio espaço. [...] Começou a instigar também a ideia de levantar dados históricos do bairro. Muitas

peessoas vieram de outros estados. Sabem muito pouco sobre aquela região. Então, eles estão muito interessados em conhecer o local em que eles vivem.

As mediações realizadas no grupo são formações intermediárias que permitiram às pessoas atingirem outros patamares de compreensão da realidade, enfrentando desafios e propondo alternativas, porque *tem momentos de divergência*.

Tem momentos de discordância até da própria maneira de ver esse mundo mais imediato. Mas, qual é o nosso papel, sempre, nisso? É acolher as diferentes ideias e trabalhar com essas ideias em termos de pesquisa: Então, você acha que a concepção é essa, o outro tem outra concepção. Vamos fazer uma leitura. Vamos trazer quem está tratando dessas concepções? A gente tira o foco das pessoas e traz para uma discussão de algum autor. Nós fazemos pesquisas, levamos materiais e, a partir dessas leituras, vai se criando consenso. [...] Há uma superação. Há uma superação em outro patamar de entendimento.

É interessante notar que a partir da proposta de resgatar o espaço privado como lugar de diálogo entre as pessoas, houve também desdobramento para pensar o resgate do espaço público, com o subsídio de textos e de discussões, uma vez que *o conhecimento deles da vivência ali, da convivência com o espaço é grande. Do uso, às vezes, até de algumas espécies, da relação com a própria horta ou plantas medicinais. Eles têm muito conhecimento de muita coisa sobre a questão ambiental.*

No entanto, o domínio de conhecimentos construídos ao longo da vida não impede a existência de conflitos, de insatisfação com determinada situação. As possibilidades de superação dos conflitos surgiram também em função da existência de diálogo com os membros do grupo de Lara para buscar outros conhecimentos e outros modelos de experiências.

Mas quando surge uma divergência, às vezes, até de apropriação de um espaço, de como ele deveria ser - como teveo caso de uma praça - havia certa discordância. E quando se busca um referencial externo, há ajuda nessa compreensão. Começa haver um consenso em função de uma concepção que já foi discutida, que já foi usada em outros lugares. Experiências de outras cidades, de outros bairros. Isso enriquece para chegar num ponto de consenso.

O consenso decorreu do diálogo que foi propiciado no grupo. Das interlocuções que permitiram também a evidência da pluralidade das ações (Arendt, 2000),

uma vez que as pessoas se revelaram umas às outras como iguais, em função desta capacidade do diálogo e, ao mesmo tempo, se distinguem por meio de suas opiniões acerca das formas de apropriação de um espaço. Neste sentido, as práticas realizadas por meio do projeto desenvolvido pelo grupo de Lara permitiram às pessoas das comunidades dos bairros o resgate do espaço público, ou seja, o espaço do discurso. “Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos vêem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública [...]” (ARENDDT, 2000, p. 67).

As práticas sociais planejadas e desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão, articulado pelo grupo de Lara com as comunidades de três bairros, proporcionaram às pessoas serem atores e autores de suas falas porque permitiram o discurso. “Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras”. (ARENDDT, 2000). Enquanto autores e atores iniciaram algo novo, resgataram a capacidade de estruturar o espaço público enquanto ação política. Da mesma forma, Lara, inserida no grupo, iniciou algo novo no campo ambiental, no sentido arendtiano da natalidade, como uma condição da ação.

A especificidade das ações de Lara refere-se ao princípio da coletividade, como apresentado anteriormente, e que ressalta a dimensão social e a política inerente a estas ações. Sendo ações que ocorreram no campo ambiental, contribuíram para com o “processo de constituição de novas identidades sociais para responder aos desafios do difícil presente que vivemos.” (GAUDIANO, 2005, p. 84).

No que diz respeito às práticas acadêmicas, Lara explicitou que ao *revisitar alguns textos*, viu *que a Universidade, no seu discurso oficial, tem propostas muito interessantes*. Ela se reportou aos documentos oficiais da instituição – o Perfil do Aluno e o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, nos quais os *tópicos*, como os referentes à proposta de *ambientalização curricular [...] foram muito bem colocados. [...] explicitados no discurso oficial*. No entanto, ela ponderou *que, na verdade, é um grande desafio para a gente implementar isso, colocar isso em prática*. Para ilustrar esta consideração, comentou *que tem um movimento de crescimento da Universidade, de necessidade de ocupação de seus espaços e que isso traz um impacto*. Neste sentido, avaliou *que é um desafio grande a Universidade, com uma demanda e um incentivo que nós temos hoje de crescimento, de criação de programas e de ocupação desses espaços, necessidade de energia, tanta coisa acontecendo aqui, e manter essa proposta. Eu vejo assim, que em termos macro tem esse desafio*.

Há um desafio que se coloca no contexto acadêmico em função de demandas advindas do campo científico e do campo ambiental. Este desafio também está implícito nas considerações de Lara a respeito de sua proposta para se inserir em uma linha de pesquisa intitulada *Gestão da Ciência, Tecnologia e Sociedade Sustentável*. A sua intenção é a de *estudar um pouco mais sobre o próprio impacto da ciência e da tecnologia na questão da sustentabilidade*. A atualidade desta questão e a problemática a ela inerente requisita um olhar diferenciado.

Hoje nós vivemos um momento em que estudamos e buscamos encontrar soluções para problemas que a própria ciência e a própria tecnologia criaram. [...] Então, eu acho que se a gente olhar bem no cerne dessa questão, é claro que vamos encontrar muito de um paradigma científico que impactou numa mudança, numa transformação que nem sempre seria o desejável.

No contexto acadêmico, refletir a respeito dos problemas advindos do impacto das produções científicas e tecnológicas no ambiente é uma iniciativa que pode proporcionar uma aproximação entre o campo científico e o ambiental, de maneira a encontrar soluções para os problemas socioambientais, como também para pensar *que ciência nós queremos*. A mobilização de Lara para com esta questão tem referências de seu pertencimento tanto ao campo ambiental, como ao científico. Há trânsitos que ela realiza nestes dois campos, construindo sua trajetória acadêmica.

No que se refere às práticas acadêmicas de Lara com a temática ambiental, a que foi consolidada no âmbito da extensão universitária, voltada a organizar espaços na comunidade de um bairro da cidade para *a leitura com enfoque em questões ambientais*, permitiu potencializar a cultura ambiental de forma significativa na interlocução com grupos da comunidade não acadêmica. Em relação às interações no interior da comunidade acadêmica, Lara ponderou a respeito do fato de que no discurso oficial estão contemplados princípios que podem nortear as ações no contexto universitário. No entanto, há um desafio no nível *macro*, como também no *micro* porque *é difícil criar uma cultura de se observar todo o nosso fazer e mudar de atitude*.

A experiência de Lara por meio do projeto realizado em comunidades de bairros da cidade revela que o resgate do espaço público na perspectiva arendtiana se consolida de forma significativa com os grupos não acadêmicos, em função da existência de formações intermediárias que permitem sair de um patamar para outro de ação com a temática

ambiental. Não significa dizer que nos espaços acadêmicos não existam experiências que permitam este resgate. As considerações apresentadas por Lara referem-se à complexidade inerente ao campo científico no nível macro e no micro em que são realizadas as atividades acadêmicas. Na perspectiva teórica de Kaës (2005) é possível interpretar a respeito da ausência de formações intermediárias que permitiriam avanços no contexto universitário no sentido de ampliar a construção de práticas acadêmicas com a temática ambiental.

Paulo*

A trajetória que Paulo construiu com a temática ambiental é *a trajetória* que ele percorreu *na pesquisa [...] desde o início da pós-graduação até esse momento, em termos do que foi vivido, experienciado na prática da investigação ecológica*. É a trajetória que *está basicamente relacionada* com a *experiência* vivenciada *ao longo de atividades de pesquisa e de ensino* para se atingir o que ele *chama de Educação Ambiental*. Neste processo, acompanhou a evolução histórica de consolidação da disciplina de Ecologia no ensino superior ao vivenciar o redirecionamento desta disciplina, que se caracterizava por uma *visão fragmentada* em função de que, naquele momento, as disciplinas estarem *didaticamente separadas em termos de Ecologia Animal e Ecologia Vegetal*.

A sua vivência no contexto acadêmico com a disciplina de Ecologia teve início durante a graduação, como aluno do curso de *Biologia da USP*, quando participou desta disciplina *enquadrada como optativa*. Naquela época a disciplina Ecologia se caracterizou pela abordagem *de uma visão mais integrada de sistema ambiental* proporcionada pelo livro do autor *Odum*, que naquele momento era *o único referencial teórico*. Este momento foi significativo em função da oportunidade que Paulo teve de conhecer a perspectiva sistêmica da Ecologia.

Esta disciplina foi uma referência significativa quando ele cursou a pós-graduação em Ecologia e realizou a pesquisa em uma *represa* que era usada *como modelo de estudo para se trabalhar com o sistema tropical*. Naquele momento, a referida disciplina foi *transformada, na realidade, quando você tem um sistema ambiental para ser estudado, incorporando tanto o componente biótico como o abiótico e, sobretudo, a situação desse sistema dentro da paisagem*.

* Paulo é docente do CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

Ao dizer que a disciplina foi *transformada*, Paulo explicitou a respeito das aproximações que realizou entre teoria e prática para abordar a temática ambiental para além da dimensão ecológica, uma vez que a represa *tem toda interferência de ocupação urbana em relação ao seu entorno. Então, influências sociais e econômicas que de algum modo comprometem a qualidade do sistema.*

Ele explicou que o significado de *ambiente* no contexto da pesquisa em Ecologia é o de *uma unidade da paisagem que você estuda para fins científicos ou para qualquer outra coisa que você delimita*. Na perspectiva sistêmica, o estudo do ambiente *passa a ter abrangência maior* por incorporar interpretações *da maneira como o sócio-econômico-cultural interfere*. Os estudos realizados na pós-graduação, nesta perspectiva, possibilitaram *desvendar, então, uma situação em que você tem um amadurecimento conceitual do ambiente.*

A ressonância entre a disciplina Ecologia cursada na graduação e a proposta de pesquisa que era desenvolvida na represa foram referências que sustentaram a aproximação de Paulo com a área de Educação Ambiental. Não me refiro ao campo ambiental, por entender que a Ecologia enquanto área de conhecimento está inserida neste campo. O que está em questão é o fato de que, historicamente, os processos requisitados são os de incorporação da temática ambiental junto aos conteúdos de ensino das diferentes áreas de conhecimento e, para o Paulo, esta incorporação ocorreu no momento do amadurecimento conceitual a respeito de ambiente e que ele avalia que houve uma mudança.

Ele passa a ser o ambiente biótico-abiótico e, mais efetivamente, o sócio-econômico-cultural. Então, essa trajetória, para chegar a esse lugar – Educação Ambiental – ela passa efetivamente por uma mudança, uma amplitude de conhecimentos que você adquire com a prática, com a investigação ecológica. Eu entendi, passei a entender que o ambiente – a unidade do meu trabalho –, por mais restrita que ela fosse, teria que ser – por mais reducionista que ela fosse – ela teria que ter essa interferência considerada. Não importa qual o sistema. Você está, efetivamente, passando do procedimento analítico da Ciência, do reducionismo para o holismo.

A mudança do enfoque reducionista para o holista decorreu historicamente da evolução do campo da Ecologia no momento em que Bertalanffy divulgou sua Teoria Geral dos Sistemas. A teoria “ressaltou os riscos da visão reducionista na tentativa de se explicar o todo pelo comportamento de uma de suas partes constituintes”. (NUCCI, 2007, p. 85). Ao se referir a este marco no campo da Ecologia, Paulo reafirmou um movimento que realizou em

sua trajetória profissional, uma vez que teoricamente essa *conceituação é antiga*, já estava presente na literatura desde a *década de 50* com *conceitos de sistema, ecossistema ou ambiente, colocando a multidimensionalidade da unidade de trabalho. Quer dizer, econômica, social, cultural. [...] Antiga no sentido de conhecimento, mas não na prática.*

O movimento de Paulo, identificado por ele como de *inserção* por meio da pesquisa nesta perspectiva, *foi lento no sentido de incorporar o social, porque a preocupação básica continuava sendo ainda, a estrutura e a função do sistema ambiental.* Havia fatores que influenciavam esta incorporação, uma vez que tinha *que acompanhar porque os órgãos de fomento vão também caminhando neste sentido.* As considerações feitas pelos órgãos de fomento para incluir na pesquisa dimensões sociais e culturais relacionadas ao ambiente, colocam para os pesquisadores a questão dos grupos de pesquisa em outro formato: *Há até certa dificuldade em você criar grupos que tenham características multidisciplinares, que tenham olhares distintos para aquele ambiente e trabalhar, efetivamente, mais próximo possível da inserção do social no ambiente, na unidade de trabalho.*

A demanda por novos formatos de pesquisa levou Paulo a vivenciar uma crise, uma vez que as circunstâncias com a nova perspectiva de incorporação da dimensão social ao conhecimento ecológico exigiam uma ruptura com o modelo anterior, por isso a inserção foi lenta.

E é claro que você vai lendo e buscando fundamentação teórica dessa inserção, mas sem uma base muito adequada, muito profunda. Porque não me dava tempo e também prazer de trabalhar com ferramentas metodológicas, ao fazer a inserção social, as quais eu tinha dificuldade de [...] buscar. A colaboração de profissionais das áreas que têm realmente experiência na elaboração de um questionário, na interpretação de respostas. Coisas que na minha experiência, por mais que eu tenha feito isso, ainda eu tenho certa resistência a trabalhar com análise de respostas para entender ou para fazer essa interface.

Paulo se reportou às questões relacionadas ao encaminhamento de estudos na categoria de pesquisa qualitativa. A incorporação da dimensão social implicava desdobramentos para além da articulação do conhecimento específico em uma perspectiva diferente. As considerações tecidas por ele também reafirmam a ausência de uma organização acadêmica para espaços de diálogo entre docentes que estão inseridos em diferentes áreas de conhecimento. No momento em que administrava essa *experiência de trabalho, praticamente surge a Educação Ambiental* e para ele *fica claro que a Educação Ambiental representava*

*nada mais que uma ferramenta [...]. Uma ferramenta para permitir essa inserção. Mas ele considera que a Educação Ambiental como uma ferramenta não foi a referência para redirecionar a linha de pesquisa que coordena: **E eu tinha muito medo de colocar Educação e não coloco como linha de pesquisa. Minha linha de pesquisa não é Educação Ambiental. Minha linha de pesquisa é Planejamento Ambiental em Ecologia de Paisagem.***

Nota-se que as considerações de Paulo em relação à Educação Ambiental são referências que reafirmam o seu pertencimento à área de conhecimento Ecologia, mas com construções de interfaces com a área de Educação Ambiental. A via de acesso para o campo ambiental é a pesquisa em Ecologia. Como as duas áreas de conhecimento encontram-se no campo ambiental, observa-se que Paulo estrutura a sua forma de interagir neste campo com a Educação Ambiental e realiza um movimento de aproximação com conteúdos de outras áreas de conhecimento.

Porque eu trabalho com unidade da paisagem, chego até a gestão e ao chegar à gestão eu tenho que trabalhar de maneira diversa o conhecimento construído e aí, então, fazer a inserção dos diferentes grupos que são identificados para chegar à gestão. E foi interessante nesse momento a questão da Educação Ambiental como ferramenta, porque na fundamentação teórica, na leitura dessa abordagem metodológica [...] basicamente eu encontrei vários autores que até já justificavam essa interface que eu estava buscando com abordagens definidas, que eu desconhecia. [...] Mas, era uma coisa distante. E no momento da leitura, então, você encontra na abordagem metodológica da Educação Ambiental, autores que fazem essa interface, colocando quando que uma abordagem pode ser colocada como positivismo, quando é construtivismo, quando que é a teoria crítica da Educação [...]. Aquilo foi uma redescoberta. Eu tive que voltar a ler sobre essas questões e cada vez buscando mais autores que fundamentavam isso.

Observa-se que os conteúdos teóricos da Educação Ambiental se constituíram em uma formação intermediária (Kaës, 2000), no sentido de ser uma ponte para buscar fundamentações teóricas da área de Educação.

Na continuidade da aproximação entre Ecologia e Educação Ambiental, Paulo instituiu *a disciplina de Educação Ambiental no programa, mas já com essa visão*. O acontecimento significativo neste processo foi o encontro com uma bióloga que realizou a pesquisa no nível de doutorado sob a sua orientação. Ela ministrou a disciplina, mesmo diante de um conflito instalado: *[...] da maneira como eu vejo a estratégia da Educação Ambiental simplesmente para a inserção social e ela – embora bióloga, com mestrado trabalhando*

com aspectos da Educação – questionando sempre que eu fazia a inserção, mas não trabalhava a questão pedagógica de ir mais além da Educação Ambiental.

É importante destacar que a existência de um conflito não foi a situação para que Paulo abandonasse suas referências de metodologia de trabalho que desenvolve na área de Ecologia. No entanto, ele criou condições para que outras pessoas pudessem inserir, com maior abrangência, os pressupostos da Educação Ambiental na pós-graduação por meio de uma disciplina, porque ele tem o reconhecimento da relevância deste processo na produção de conhecimentos que incorporam a dimensão social ao conhecimento ecológico.

Então, na gestão de uma unidade, eu acabava não trabalhando essa questão de chegar até o aspecto final do processo da educação do indivíduo. Eu ficava restrito à educação para o ambiente. [...] E não ia, além disso, realmente. E ainda não vou. Mas, eu vejo a importância disso.

Uma questão relevante que emerge das considerações de Paulo é a de que há um investimento frutífero de sua parte, como docente e pesquisador, para construir conhecimentos na área de Ecologia. O reconhecimento da importância da Educação Ambiental o mobilizou a criar um espaço acadêmico de produção de conhecimentos nesta área. As pressões internas no contexto acadêmico para construir práticas de Educação Ambiental e a solicitação também por parte dos órgãos de fomento para incorporar a temática ambiental nas pesquisas foram também referências para Paulo configurar a disciplina.

No campo ambiental, esta postura acadêmica de Paulo é uma iniciativa inovadora de consolidação de práticas de Educação Ambiental. Esta é uma ação em que ele revela a novidade que cria, em seu departamento, para encaminhar as ações no nível da pesquisa. Mesmo diante do conflito, ele “renasce”, no sentido arendtiano da palavra. Constrói algo novo.

De acordo com as abordagens de Kaës (2000) a respeito do espaço transicional que se configura como espaço da cultura, observa-se que Paulo articulou os conhecimentos adquiridos a respeito da Educação Ambiental para criar a disciplina que institucionalizou no nível da pós-graduação, ou seja, ele organizou um espaço para colocar o que encontrou. A atuação da bióloga como docente da disciplina pode ser interpretada como uma formação intermediária que possibilitou a ponte entre duas situações, ou seja, a da produção de conhecimentos na área de Ecologia e a da produção de conhecimentos nesta área com a incorporação dos pressupostos da Educação Ambiental.

No decorrer da narrativa de Paulo busquei identificar qual seria o seu mito de origem para com a temática ambiental. No final da narrativa, quando se reportou à questão que eu apresentei a ele - como começa a sua vivência com a Educação Ambiental -, foi possível identificar aspectos de seu mito de origem.

Então, eu acho que essa pergunta acabou me fazendo reviver tudo isso. Foi uma coisa assim, que eu nem imaginava. Eu só comecei a pensar nisso quando eu li a questão. Eu falei: Interessante, como tudo isso vem. Se você começar a colocar o que gerou, praticamente foi um conceito de ambiente, de sistema. E partir desse conceito, tudo isso vai se avolumando. Embora, o processo que eu atravessei já era uma coisa conhecida. Mas, foi a minha trajetória! Quer dizer, você entra em um processo em que já havia um conhecimento preliminar, mas que você só começa a assimilar em função da sua maturidade, da sua trajetória. E isso foi - eu acho que foi simultâneo -, não foi só pessoal. Foi institucional também. Embora eu seja uma pessoa que tem essa vivência, interferei no programa com a inserção da Educação Ambiental.

[...]

Eu vejo que quando eu traço, então, uma trajetória a partir da minha inserção como indivíduo no sistema de ensino e no mercado de trabalho, porque eu só posso fazer isso – trabalhar a trajetória -, a partir do momento em que eu estou entrando efetivamente no sistema educacional. Isso desde o término, o final da graduação. E, partir disso, já me inserindo no mercado de trabalho, porque a pós-graduação já é uma preliminar de você se inserir no mercado de trabalho. Já define que você está fazendo uma opção por uma carreira acadêmica. Isso sempre foi minha opção.

A interface com a Educação Ambiental só acontece no nível da carreira acadêmica. Durante a narrativa, ele reviveu, revisitou e ressignificou (CARVALHO, 2005) a sua identidade com a área acadêmica e com a pesquisa na área de Ecologia. Neste sentido, observa-se que o seu mito de origem para com a temática ambiental está relacionado à produção acadêmica no campo da Ecologia, o que lhe permitiu a interface com a Educação Ambiental. Ou seja, o seu mito de origem é a investigação na área de Ecologia. A sua defesa é a de que para estabelecer interfaces com a Educação Ambiental nas unidades de trabalho, que são as unidades de conservação, e realizar um plano de manejo, é necessário haver fundamentação teórica das áreas de Ecologia e de Educação Ambiental.

[...] você tem que ter uma investigação ecológica. [...] Nunca ir à Educação Ambiental sem ter claramente levantado um conhecimento preliminar sobre o recurso ou o sistema com o qual você trabalha. [...] Como interface, como área de interface, você tem que ter, necessariamente, fundamentação teórica

das duas. E quem faz Educação Ambiental tem que ter interface com as duas e fundamentação teórica das duas.

No que se refere a esta interface, Paulo argumentou a respeito do cuidado em promovê-la de forma coerente e consistente e não *enfrentar um problema muito sério que é o da publicação de um trabalho de interface. E você não encontra em revistas nacionais, na área de Ecologia, as que tenham essa temática dentro do plano de edição.*

O fato de o plano de edição de revistas na área de Ecologia estar direcionado para trabalhos advindos de áreas de conhecimentos específicos contempla o modelo de produção de ciência vigente em que não há, de forma abrangente, interfaces entre áreas de conhecimento. A questão que Paulo também apresenta é a da dificuldade inerente à produção de conhecimento científico com interfaces entre diferentes áreas de conhecimento, que exige investimentos também em linhas de publicações e a consolidação de espaços na Universidade para discussões a este respeito. As ponderações de Paulo são pertinentes com o seu mito de origem para com a temática ambiental, ou seja, a pesquisa científica na área de Ecologia.

Alberto*

Alberto construiu a sua trajetória com a *Educação Ambiental* a partir de suas experiências no nível da graduação *quando começou a se interessar pela questão ambiental, com as disciplinas* que fez na UNICAMP. No período da graduação, de 1986 a 1990, cursou *disciplinas na área de Ecologia e Ambiente, Ecologia Política*. O interesse *por essa temática* o levou a *participar de alguns projetos ligados à Política Ambiental*. Para tanto, participou de atividades no *NEPO – Núcleo de Estudos de População* e se inseriu no *NEPAM – Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais*. O envolvimento com as atividades nestes espaços acadêmicos contribuiu também com o seu interesse pelas questões de *Educação Ambiental* e também pelo *tema Mídia e Meio Ambiente*. Tema que Alberto avalia *que tem uma interlocução muito grande com a Educação Ambiental* e que foi a referência para a sua *dissertação* de mestrado.

Anterior ao momento da graduação, em sua *trajetória escolar[...]não tinha disciplinas, não tinha contato com essa discussão. [...] Isso vai chegar em momento posterior*. Alberto não faz referência a eventos de sua trajetória de vida não escolar. Não se

* Alberto é docente do CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas.

refere à vivência com a temática ambiental, por exemplo, na infância ou no âmbito familiar. As suas considerações a respeito da aproximação com a temática ambiental são inerentes à sua vivência nos espaços acadêmicos. A entrada para o campo ambiental ocorre através destes espaços. ***E a experiência no NEPAM foi fundamental.*** O NEPAM foi a via de acesso de Alberto para o campo ambiental, o caminho de aproximação e de ultrapassagem de “certa fronteira de conversão pessoal e/ou reconversão profissional”. (CARVALHO, 2008, p. 110).

As atividades desenvolvidas no NEPAM aconteciam com a participação de pessoas advindas de diferentes áreas de conhecimento. O acontecimento que chamou a atenção de Alberto neste contexto foi o da participação diferenciada do ***peçoal da Biologia, que acabava entrando numa discussão de Educação, de Ciências Sociais.*** A sua avaliação a respeito deste acontecimento está relacionada ao cruzamento de fronteiras entre áreas de conhecimento.

Eu sentia que o peçoal das Ciências Humanas tinha mais dificuldade em cruzar fronteiras. [...] Eles tinham mais demanda por um conhecimento social, do que nós por conhecimento das áreas naturais. [...] Eu acho que o peçoal das Ciências Humanas precisa cruzar mais as fronteiras, precisa dialogar mais, ouvir mais o discurso do peçoal das Ciências Naturais. Isso ocorre pouco. O peçoal das Ciências Naturais é que vem para cá com mais naturalidade, com mais curiosidade.

As fronteiras são os limites de cada uma dessas áreas de conhecimento – o das Ciências Sociais e o das Ciências Naturais. Fronteiras de um “campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. (BOURDIEU, 2004, p.22-23). A percepção de Alberto em relação à área das Ciências Sociais refere-se ao fato de haver forças que agem na conservação desta área, uma vez que havia ***medo de o diálogo com a área de Biologia e de Ciências Naturais ser uma coisa muito técnica. [...] Mas eles tinham uma demanda maior por temas nossos. E isso é algo que precisa ser pensado.***

No que se refere à construção de práticas com a temática ambiental observa-se a partir das considerações de Alberto que, na articulação de estudos no NEPAM, as pessoas das áreas Biológicas e das Ciências Naturais estavam em um movimento de incorporar a dimensão social em suas discussões e construções. No entanto, a dificuldade de estabelecimento de um diálogo teórico por parte dos cientistas sociais com os biólogos possivelmente comprometia a incorporação da dimensão biológica as suas práticas com a temática ambiental. Como são práticas que também estariam inseridas no campo ambiental,

estava em questão a existência de forças em direções contrárias neste campo, comprometendo dessa forma os avanços com essas práticas.

À luz das considerações de Arendt (2000) a respeito da ação política, é possível interpretar que este movimento por parte dos cientistas sociais não potencializa discussões com a referência da pluralidade da ação enquanto condição para que se manifestem as diversas opiniões a respeito de determinado fenômeno. A defesa de Alberto pelo estabelecimento de um diálogo decorre de sua avaliação de que existem *ranços disciplinares* a serem superados.

Eu acho que a gente precisa quebrar esses ranços disciplinares cada vez mais. Essa é minha opinião. E eu vejo isso na minha trajetória. [...] E eu fico incomodado quando vejo discussões interdisciplinares entre sociólogos, antropólogos, cientistas políticos e economistas, que na realidade estão no mesmo campo. Isso é interdisciplinar? É, mas até certo ponto. Não é um rompimento dessa lógica. Para mim, diálogo interdisciplinar é entre Ciências Sociais e Biológicas.

O rompimento desta lógica permitiria incorporar diferentes contribuições teóricas na abordagem de determinado tema em uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que se busca o “avanço do conhecimento através de suas diferentes manifestações”. (LEIS, 2005, p. 9).

Alberto explicitou que *a Universidade não facilita isso. [...] Não existe um espaço totalmente propício. Ainda existem amarras disciplinares também em relação à Capes, às regras de pós-graduação, de publicação. [...] Mas existe um movimento, um crescimento de revistas interdisciplinares. Começa haver pós-graduação interdisciplinar, programas interdisciplinares.*

Nas ponderações de Alberto está também a questão da organização em departamentos não permitir maiores avanços. Na configuração acadêmica atual, *em um departamento mais disciplinar você está mais seguro. Está mais tranquilo porque nas revistas a aceitação é mais clara. Mas, isso leva a uma acomodação. É algo que é viável, mas dificulta construir esse diálogo, dificulta construir a Universidade em outros moldes.*

Esta condição acadêmica é contraposta às experiências vivenciadas no NEPAM. A interlocução com os pares por meio do grupo é o acontecimento que ele resgatou de suas memórias e o ressignificou ao discorrer acerca de sua trajetória com a Educação Ambiental. O seu mito de origem para com a temática ambiental refere-se a sua inserção em atividades acadêmicas relacionadas à pesquisa e com possibilidade de interlocução entre áreas

de conhecimento para inserir a perspectiva interdisciplinar. O NEPAM como via de acesso para o campo ambiental é o espaço acadêmico que propiciou a ele estruturar o seu pertencimento a este campo. Ao dizer a respeito da participação neste núcleo, Alberto enfatiza que foi uma experiência *muito rica [...] porque era interdisciplinar mesmo*.

A experiência no grupo de estudos e de pesquisa teve início na época da graduação e da pós-graduação. O início de sua trajetória profissional como docente foi na instituição em que se encontra atualmente. Na passagem da condição de aluno para a de docente houve uma ruptura com a experiência de diálogo entre os pares. No âmbito da docência há fatores que dificultam a configuração de espaços de diálogo, uma vez que *a interlocução é difícil porque tem a questão das revistas, dos programas, dos comitês e você tem que cumprir esses requisitos. E ainda é difícil cumprir esses requisitos interdisciplinarmente*. Esta consideração tem relevância para Alberto, principalmente quando ele se reporta a outra condição de vivência acadêmica: *Eu tenho contato com pessoas que estão em lugares mais interdisciplinares e que se queixam de que não são reconhecidos no campo*.

A ruptura com a condição anterior a da docência gerou um conflito:

Eu me sinto um pouco assim, um pouco diferente dos meus colegas. No meu departamento, nos programas de pós em que eu estou vinculado. [...] Eu tenho vontade de trabalhar em um programa de pós-graduação interdisciplinar. Eu sinto falta disso. [...] Eu tenho vontade de estabelecer diálogos, mas é difícil. Não é fácil.

Na experiência de Alberto no nível da graduação e da pós-graduação o NEPAM é a uma formação intermediária que sustenta o diálogo a respeito da temática ambiental em uma perspectiva interdisciplinar. Significa dizer que há o alcance de um pressuposto da educação ambiental, ou seja, é o espaço em que há possibilidade de avançar de uma perspectiva disciplinar dos conteúdos para uma interdisciplinar. Na condição da docência, Alberto considera que ainda não foi possível esta construção, o que faz pensar a respeito da ausência de intermediários para passar de uma realidade a outra.

É importante notar que o conflito que ele vivencia não o impede de continuar na busca por espaços de construção de propostas interdisciplinares. E a *questão ambiental* é a referência para esta construção acadêmica.

Então, os elementos que me mobilizam para ficar nesse lugar. Eu quero continuar nesse lugar porque é uma tendência. Uma tendência da

Universidade. Uma tendência difícil, que ainda tem contra tendências. Mas eu acho que o rumo das Universidades, até mesmo para esses novos campi que estão surgindo, é abrir espaço para esse diálogo interdisciplinar em que a questão ambiental é o cimento. Ela cimenta. Ela viabiliza. Ela é a propulsora disso. Mas eu acho que a questão ambiental, a ambientalização da Universidade, ela só ganha com esses espaços mais interdisciplinares. Você ter pessoas que trabalham com a questão ambiental num programa aqui, outro programa ali, não fomenta automaticamente esse diálogo.

Alberto reafirma a respeito das dificuldades para o alcance desta tendência com a referência da configuração da Universidade em departamentos. Mesmo após vivenciar experiências no âmbito do NEPAM, considera que *são poucas as trajetórias que conseguem levar a diante, construir e dar certo. [...] Ou seja, as áreas chamam de volta.* Alberto enfatiza que o modelo acadêmico reforça o pertencimento aos departamentos de origem.

Eu vejo isso comigo mesmo. E vejo com outros colegas. [...] E as pessoas que se interessam em trabalhar com Educação Ambiental sofrem [...] porque o seu objeto de estudo leva para fora. Só que as áreas puxam de volta. E as pessoas que trabalham com ambientalização estão nesse conflito. [...] A ambientalização exige esse ímpeto, esse sair do lugar. E esse sair do lugar não é fácil.

O sair do lugar é, inicialmente, uma decisão individual. Estabelecer outros vínculos gera conflitos que podem, ou não, levar as pessoas a realizarem movimentos para permanecerem nas áreas de origem de inserção profissional acadêmica. Há neste acontecimento a referência da instituição enquanto uma formação social e cultural. Kaës (1991) nos esclarece que a “instituição é o conjunto das formas e das estruturas sociais instituídas pela lei e pelo costume: a instituição regula as nossas relações, preexiste e se impõe a nós, ela se inscreve na permanência” (p. 25). Mudar este estado de permanência, no sentido de construir outro modelo institucional, gera conflitos. O sair do lugar também gera conflitos em relação às publicações científicas, uma vez *que em um departamento mais disciplinar você está mais seguro. Está mais tranquilo porque nas revistas a aceitação é mais clara.* E isto *compromete os espaços de interlocução.*

Esta avaliação é respaldada por outra experiência de Alberto que se constituiu em outra via de acesso para o campo ambiental porque *mefixou nessa área ambiental. Onde eu pude observar essas diferentes práticas. De autoria, de pareceres, de construção, de campos científicos.* É experiência vivenciada *durante muitos anos com a Revista Ambiente e*

Sociedade. A ideia de ter uma revista, um periódico a respeito de meio ambiente surgiu na ANPOCS [...] com uma proposta também de agregar diferentes áreas.

E trabalhar na Ambiente e Sociedade foi uma experiência muito rica, muito interessante [...]. É diferente, é interessante a gente ver como que o tema cultura científica é diferente para o pessoal das Ciências Humanas e das Ciências Naturais. E a Revista Ambiente e Sociedade pretendeu trazer, aproximar essas duas áreas, Ciências Humanas e Ciências Naturais, na área ambiental.

A participação na revista reafirma o seu mito de origem para com a temática ambiental, o da pesquisa na perspectiva interdisciplinar, e se constitui também em uma formação intermediária que faz a mediação para que Alberto continue investindo em seu pertencimento ao campo ambiental.

Alberto apresentou em sua narrativa a questão das dificuldades para a formação de grupos interdisciplinares no âmbito das instituições acadêmicas e a da existência de conflitos que decorrem deste processo, reforçados pelo fato de ter vivenciado experiências em outra perspectiva, como no NEPAM e na Revista Ambiente e Sociedade. Assim, as suas considerações reafirmam a importância de ampliar a compreensão dos fatores que dificultam a composição de grupos interdisciplinares no âmbito acadêmico.

Renato*

Ao se referir a sua trajetória com a Educação Ambiental, Renato explicitou que *não saberia muito bem falar* desta trajetória, porque *depende um pouco do que formos definir por Educação Ambiental*. [...] *Então, eu me sinto mais a vontade em falar de minha vivência com a temática ambiental*. O sentido que ele atribui à vivência com a temática ambiental decorre de sua análise de que não possui *uma prática de educador ambiental no sentido mais estrito*. Pondera que *talvez* tenha *uma prática de educador no sentido mais lato, mais aberto* [...].

Educação não como um processo, um procedimento escolar. Então, se eu tratar educação mais dentro de uma perspectiva escolar, eu não me encaixo nessa definição, embora já tenha dado disciplinas ligadas à temática

*Renato é docente do CCT – Centro de Ciências Exatas e de Tecnologias.

ambiental, embora incorpore a temática ambiental em aulas, em disciplinas que eu dei que não versam diretamente sobre isso. Então, eu me sinto mais a vontade em falar de minha vivência com a temática ambiental.

Esta vivência tem origem na infância. Renato revelou que sempre se sentiu *de alguma forma, atraído pela ideia de meio ambiente. Desde que eu me entendo por gente, desde [...] criança, eu tenho essa ideia de natureza, a ideia de mato, de índio, de bicho. Quando era criança passava férias na cidade do avô e ia pescar, [...] andar no meio do mato. E eu sempre gostei e me senti bem com isso. [...] Talvez as coisas que eu experimentei como criança naquele lugar pequeno também foram coisas que ficaram em mim para sempre.* Ao se reportar à infância, ao “forte sentido identitário” (Carvalho, 2008, p. 111) com a natureza, revela que o seu mito de origem em relação à temática ambiental é a sensibilidade que construiu em relação à natureza.

Renato expressou esta sensibilidade quando relatou a respeito de uma experiência vivida na Universidade *no final dos anos setenta, setenta e nove*, que foi *a retomada desse contato* por meio de *um grupo de estudos indígenas* e que se constituiu em uma referência significativa pela oportunidade de *uma leitura do universo indígena menos estereotipada*, fato que fez despertar um sentimento *de alguma coisa boa, idealizada do mundo da natureza.*

Como estudante, ele estava envolvido naquele momento da década de 1970 *com a temática mais política, estudantil, UNE [...]*. Foi nesta época que, em um encontro com dois amigos, foi convidado para participar da APASC (Associação de Proteção Ambiental de São Carlos), onde foi *muito acolhido. Essas organizações são acolhedoras, em geral.* Em relação a sua inserção nesta Associação considerou que talvez tenha *retomado aquele referencial infantil de coisas ligadas à natureza.* Neste espaço ele começou a participar de várias atividades e se *dedicou muito à temática ambiental. A compreender melhor. A tomá-la como minha. [...] E aí permaneci envolvido como militante. Fui representante no Conselho Estadual de Meio Ambiente também.*

Embora ele não tenha detalhado em sua narrativa a respeito de seu envolvimento com o movimento político, estudantil e a UNE, identifica-se que estas experiências lhe proporcionaram formação política que tem relações com a sua participação na APASC como militante. Por ter ocorrido no âmbito de uma ONG ambientalista, a militância exercida por Renato esteve voltada à “militância de ideias e princípios”. (CARVALHO, 2008, p. 89). Esta referência de militância ambiental encontra-se em sua consideração a respeito de ele ser identificado como *uma pessoa ligada ao meio ambiente* em

função de suas ações, como por exemplo, a de sua participação na elaboração *do capítulo do meio ambiente da lei orgânica* do município, junto com um colega, como também em atividades *de plantios, protestos contra aterro industrial, protesto contra poda de árvores*. Observa-se que a sua sensibilidade para com a natureza – o seu mito de origem em relação à temática ambiental – para além da percepção do ambiente na perspectiva naturalista, tem incorporada a dimensão política expressa na luta contra impactos ambientais e na construção de documento público na forma de lei.

A inserção na APASC e a participação nos movimentos sociais da década de 1970 constituíram-se vias de acesso para o campo ambiental, com a construção de práticas sociais referentes à temática ambiental no âmbito da educação não formal (GOHN, 1999), o que reafirma as suas considerações a respeito de ter *uma prática de educador no sentido mais lato*. A formação tanto na APASC como nos demais movimentos em que participou na época de estudante proporcionou a ele e a outras pessoas *um capital político construído na militância ambiental*.

Renato se reportou a questão do capital político quando explicitou a respeito de uma ação no âmbito acadêmico quando já havia se tornado docente. Nesta ação há confluência com a trajetória de Arlete e a de outro docente universitário que participaram da APASC junto com Renato em momento anterior ao de suas inserções profissionais na universidade. A ação, especificamente, foi a de institucionalização da CEMA - Coordenadoria Especial do Meio Ambiente, na Universidade.

Nós - a Arlete, o Carlos, eu e outras pessoas – fomos os responsáveis pela ideia da Coordenadoria, pela redação e pela negociação política [...]. Nós tínhamos representatividade política de fora, pelo trabalho da gente fora da Universidade. [...] Um capital construído fora daqui e que num momento oportuno de disputa política – que é a disputa para a reitoria – se articula como força política a uma das forças em disputa e oferece a proposta. Essa proposta então é aceita por uma das perspectivas que acabou sendo vitoriosa. E sendo vitoriosa [...] começou a implementação.

A implementação da Coordenadoria Especial do Meio Ambiente *deu visibilidade institucional ao tema meio ambiente aqui na Universidade*. Neste processo houve influência significativa de conhecimentos políticos articulados no campo ambiental por meio de ações que ocorreram fora da Universidade e que foram construídos no âmbito do movimento ambientalista. Estes conhecimentos foram mediados em ações pelos docentes que se envolveram com a proposta de institucionalização da CEMA. A ação dos docentes

“imprimiu movimento” (ARENDR, 2000, p. 190) à ampliação do processo de consolidação de práticas acadêmicas com a temática ambiental e teve a característica de “fundar e preservar corpos políticos” (ARENDR, 2000, p. 16), ou seja, instituir uma coordenadoria para tratar das questões ambientais no nível da gestão acadêmica.

A militância ambiental conferiu empoderamento a Renato e a outros docentes que mobilizaram conhecimentos de forma a dar visibilidade à temática ambiental por meio da institucionalização da CEMA. Identifica-se que os conhecimentos construídos por meio da militância ambiental são formações intermediárias que permitiram que ele realizasse ações na Universidade em uma perspectiva política diferenciada. Naquele momento, uma novidade foi incorporada à realidade acadêmica: *Então, deu visibilidade institucional ao tema meio ambiente aqui na universidade. Mas eu acho que está muito aquém ainda de tudo o que a gente discutia há vinte e cinco anos atrás. Eu acho. Tem que andar muito ainda.*

Mesmo com a participação significativa na implementação da CEMA, Renato enfatizou que *tem dificuldade em tratar a temática ambiental dentro da perspectiva do seu trabalho acadêmico*. Ele explicou que tem a referência da *temática organizacional* e a sua *curiosidade intelectual em relação a esta temática transcende a Universidade*.

Todo lugar que eu vou tem um copo, um bar, uma rua, uma praça, tem produtos sendo feitos, serviços sendo prestados e tudo isso depende de organizações. [...] E compreender como tudo isso se estrutura e como condiciona, ou não, a ação. E como é que esse condicionamento se transforma numa outra ação e numa outra estrutura. [...] A ação é a condutora da realização das coisas.

A identidade com os conhecimentos da temática organizacional é a condição que permitiu ao Renato outra via de acesso para articular ações no campo ambiental – a realização de trabalhos com a temática organizacional. Observa-se por meio de suas considerações que a incorporação da temática ambiental ao seu trabalho acadêmico guarda relações com a sua concepção de organização.

Então, quando eu estou falando de organização não estou falando só de dentro de uma instituição. Estou falando de um campo, um espaço social onde atores, coletivos agem. Atores, coletivos interferem no sentido de configurar, de ordenar, disciplinar, interferir na ação dos indivíduos. [...] A temática ambiental, rigorosamente, também é resultante desse processo. Então, quando eu falo da institucionalização da temática ambiental, eu estou falando de um conjunto de atores que conseguiram angariar força, e que é força política suficiente para fazer com que esse tema se tornasse presente

num conjunto de organizações como a Universidade Federal de São Carlos, a Universidade Federal de São Paulo, como a Tecumseh, como a Faber. [...] Eles vão interpretar esse assunto de perspectivas e com significados diferentes, com ações diferentes.

Ao se referir a *um conjunto de atores que conseguiram angariar força, e que é força política* para incorporar a temática ambiental no contexto de diferentes organizações, Renato explicita a questão da coletividade. Como destacado nas narrativas de outros docentes, observa-se que a relevância da coletividade emerge de forma significativa como uma das condições de construção de ações com a temática ambiental. Ao dizer que os atores *vão interpretar esse assunto de perspectivas e com significados diferentes, com ações diferentes*, ele enfatiza a importância da existência de visões diferentes neste processo e reafirma esta importância ao defender a relevância de a temática ambiental ser polissêmica.

A temática ambiental se institucionalizou. Ela, portanto, adquiriu a dimensão de valor na sociedade contemporânea. Ela é polissêmica. Ela significa coisas muito diferentes [...]. Mas isso, do ponto de vista da transformação, não é um problema. Eu acho que é melhor que ela signifique coisas diferentes do que ela não significar nada. Porque quando ela significa coisas diferentes está criado o espaço do debate. Se ela não significa nada, o espaço do debate não existe.

A consolidação do espaço para o debate, relacionada ao fato de as pessoas expressarem o significado que atribuem à temática ambiental, é um acontecimento que tem ressonância com a defesa de Arendt (2000) pelo resgate do espaço público, onde possa se manifestar a pluralidade. Para Renato, esta forma de criar o espaço do debate *é um processo que envolve todas as temáticas. Não é próprio da temática ambiental*. A condição de ter significados diferentes, seja qual for a temática, pode levar a um processo de transformação, que nas considerações de Renato é possível interpretar que se refere à institucionalização da temática ambiental, que pode vir a ter caráter de permanência, quando ocupa *espaços dentro das estruturas formais*.

Mas, eu acho que os ambientalistas de uma forma geral foram bem sucedidos na sua luta histórica. E o fato de eles serem bem sucedidos pode ser percebido pela institucionalização da temática. Por exemplo, pela criação de uma Coordenadoria Especial de Meio Ambiente. Por exemplo, pela criação, na Prefeitura local, de uma Coordenadoria de Meio Ambiente – passagem do status de diretoria para coordenadoria. Então, quando um tema se institucionaliza, ele passa a ocupar espaços dentro das estruturas formais. Agora, o que essas novas estruturas formais vão poder fazer, é uma trajetória

que é o resultado de uma luta política dos atores dentro de um campo organizacional. Entendeu? Então, eu me interessar por esse debate. O debate nessa perspectiva.

A institucionalização da temática ambiental é efetiva na medida em que se consolida nas estruturas formais. Este processo se apresenta como um dos desafios à universidade e que Renato compreende que é possível enfrentá-lo por meio de ações realizadas também no campo organizacional. A referência do conceito de campo organizacional o orienta para se manifestar e se envolver com a temática ambiental de forma a contemplar o que é inerente a cada campo. Por ter uma formação no nível da militância ambiental e outra no nível acadêmico, ele faz a distinção entre manifestar-se em um e em outro campo:

[...] como militante eu devo me posicionar em relação aos distintos discursos que estão presentes neste campo. Como acadêmico, não. Como acadêmico eu entendo que eu deva compreender e perceber quais destes distintos discursos vem se tornando hegemônicos, vem se tornando mais poderosos e qual a direção que estes distintos discursos tendem a conduzir as ações predominantes neste campo.

Tanto no campo acadêmico como no da militância, Renato realiza a defesa de questões inerentes a cada campo. (BOURDIEU, 2004). Cada ação realizada em um destes campos em relação à temática ambiental irá configurar um movimento no campo ambiental. Esta conduta o coloca na condição de produzir conhecimentos em cada campo.

O campo acadêmico é o campo da compreensão. O campo político é o campo da ação. Esses mundos se tocam. [...] E no campo acadêmico há uma disputa pelas metodologias, pelas variáveis, pelas teorias explicativas, ou seja, há uma disputa no campo da compreensão. E essa disputa no campo da compreensão está comprometida com diferentes leituras do campo da política fora, no âmbito da sociedade. Com ideologias, com valores. [...] Para mim, a ciência é o discurso da dúvida. E a política é o discurso da certeza. Então, quando eu sou militante, quando eu estou defendendo uma causa, eu tenho certezas. Eu tenho certezas: Aquela empresa vai poluir. Academicamente, eu me sinto na obrigação de dizer: Será que ela vai poluir? Será que a poluição tem o impacto grande ou pequeno? Como é que eu meço isso? Como político eu falo assim: Ela vai poluir. Ela vai estragar.

A compreensão de Renato em distinguir as formas de manifestação a respeito de um determinado fenômeno, por exemplo, a poluição, irá delinear as características das práticas com a temática ambiental. Como acadêmico, revela que as considerações a respeito

do fenômeno poluição serão orientadas pelos estudos, pela pesquisa. No entanto, ele ponderou que em relação à temática ambiental, o que *é feito em termos ambientais na Universidade, é pouco*. Ele explicitou: *Eu acho que o discurso está bem definido. A opção política está bem definida, mas ela ainda não se materializa. Ela se objetiva ainda de forma muito frágil*.

As considerações de Renato reafirmam a existência de uma pressão interna na academia exercida por diferentes grupos que alcançam *força, e que é força política suficiente para fazer com que esse tema se tornasse presente* na Universidade. A sua análise de que a temática *se objetiva ainda de forma muito frágil* permite inferir que é necessário criar condições para que as pessoas que formam a comunidade acadêmica possam ampliar trocas de experiências de forma a se configurar uma força política como explicitado por Renato. Quando ele pondera a política definida na Universidade ainda *não se materializa*, identifica-se que há um estado de luta e de expectativas em um momento que permite movimentos significativos de um grupo de pessoas e, em seguida, este movimento não encontra ressonância suficiente no contexto acadêmico.

A compreensão deste fenômeno esta relacionada às considerações de Oliveira et al (2007) de que embora a temática ambiental esteja presente “nas políticas públicas voltadas à normatização dos mais diversos setores sociais e institucionais, como o da educação básica, o setor acadêmico ainda carece de diretrizes para a implementação da EA em todas as suas atividades” (p. 6). Estas autoras consideram que para efetivar as políticas públicas relevantes e pertinentes de Educação Ambiental há que se considerar e fortalecer as experiências existentes, “contemplando a diversidade dos contextos institucionais e assegurando o direito à autonomia dos docentes e pesquisadoras/res”. (op. cit., p. 6).

As ponderações de Renato a respeito da não materialização de propostas mais efetivas com a temática ambiental expressam que as experiências existentes no âmbito da Universidade não se encontram, ainda, em um patamar que possibilita confluências, de modo a potencializar uma cultura acadêmica com a temática ambiental. A defesa, das autoras referidas acima, pelo fortalecimento de experiências diversas requer ainda maior entendimento deste processo. Como fortalecer? Que elementos asseguram este fortalecimento? Na perspectiva de Kaës (2000), é possível inferir que há conflitos e o contexto ainda não possibilita, de maneira significativa, a existência de formações intermediárias para superá-los. A não consolidação ampla das ações que se pretende pode estar relacionada à ausência de formações intermediárias.

Na perspectiva arendtiana interpreta-se que o *discurso* que *está bem definido* é uma referência importante para desencadear ações que levem ao resgate da esfera pública a

que a filósofa se refere, se houver na universidade a possibilidade de apropriação efetiva deste discurso pela comunidade acadêmica. É preciso que as pessoas interpretem o discurso por meio “de ângulos diferentes” (Arendt, 2000, p. 67), de forma a buscarem uma identidade para com ele. Este envolvimento com o discurso é uma condição para possíveis processos de materialização da *opção política* a ele inerente, como também para redimensionamentos desta opção.

Marcos*

A trajetória de Marcos com a temática ambiental *começa muito antes de se ouvir falar em Educação Ambiental*. Em suas memórias, ele localizou o início desta trajetória quando *era garoto* e a sua construção ocorreu sob *uma influência muito poderosa* que foi a de seu *pai*. Ele o identifica como *um homem de sete* ofícios, em função de suas habilidades como *marceneiro, carpinteiro* e que sabia trabalhar *como pedreiro, eletricitista, encanador. A casa dele, ele fez em regime de mutirão com amigos da Companhia Paulista. Um ajudava o outro a fazer a casa.*

A outra referência que ele trouxe de suas memórias foi a de uma casa em que residiu quando tinha *nove anos* de idade, onde havia *um quintal enorme e várias árvores*. É neste local que ele considera que começou a sua vivência *com a Educação Ambiental, [...] como pessoa preocupada com o ambiente [...]. Então, primeiro em termos de aprender a gostar de árvore, a querer plantar árvores, a ver meu pai plantando árvore, a colher fruta.*

Ele resgatou também uma atitude significativa de seu pai e de sua mãe. Eles *eram daquele tipo que não jogava nada fora*. O seu pai, *muito antes de ter esse negócio de reciclagem, guardava latas* e as entregava para uma pessoa que as buscava em sua casa. A sua mãe *consertava roupa. Tudo era reaproveitado, era consertado*. E Marcos *foi incorporando isso. [...] Mas enfim, no que se refere à preocupação ambiental, a ser pessoa educada, a respeitar os outros, eu cresci com essa formação desde pequeno.*

A sensibilidade para com a natureza, principalmente em relação às árvores, e os princípios da família de dar um destino correto aos objetos são as referências de vida que constituem o seu mito de origem para com o ambiental.

* Marcos é docente aposentado do CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas.

Os acontecimentos que emergiram “como núcleo forte de suas memórias” (CARVALHO, 2008, p. 111) são da fase de sua infância e se referem à convivência coletiva para a construção da casa, identificada nas ações de seu pai, à sensibilidade em relação à natureza por meio do cuidado com as árvores, ao respeito pelas pessoas e ao cuidado para não haver desperdício.

No decorrer de sua trajetória de vida pessoal a formação acadêmica em *Biologia* foi o acontecimento que ele avaliou que, *sem querer*, estava se *preparando para trabalhar um dia na área de Educação Ambiental. Mas isso ainda estava longe* de suas *cogitações*. Este trabalho teve início quando ele passou a atuar como docente universitário, com *formação* também na área de Psicologia: *Eu acho que do ponto de vista mais formal de Educação Ambiental, por incrível que pareça a virada se deu quando [...] eu comecei a trabalhar aqui na Federal [...] com Prática de Ensino de Biologia.*

No acompanhamento do estágio dos alunos da Prática de Ensino de Biologia nas escolas de ensino básico, Marcos vislumbrou a possibilidade de planejar com eles um minicurso de Educação Ambiental. Esta experiência como docente o mobilizou para *ler* a respeito de *Educação Ambiental*. Marcos trabalhou durante algum tempo com esta disciplina e depois se afastou *desta temática*. A retomada foi em outro momento de sua vida acadêmica.

E eu voltei a me interessar por ela, a me preocupar com ela, perto da aposentadoria. E o precipitador foi [...] um programa que se chamava Programa de Integração Pós-Graduação e Graduação, da Capes. [...] O fato é que em função disso eu trabalhei com um curso na área de Psicologia Ambiental com alunos da Psicologia.

O curso foi o espaço onde Marcos teve a oportunidade de realizar um trabalho avaliado por ele que *até hoje perdura [...]. E que eu acredito*. Durante o curso os alunos desenvolveram uma atividade de plantio de árvores na Pista da Saúde, utilizando recursos da Psicologia Ambiental com o objetivo de sensibilizar as pessoas para participarem do evento e que teve a presença de *um grupo de escoteiros*, da *orquestra experimental* da Universidade e de *um grupo de artes marciais*. Houve plantio de *trezentos e cinqüenta mudas de árvores*.

Marcos ressignificou no nível da docência a sua experiência da infância com o plantio de árvores, criando um espaço para que as pessoas se envolvessem de forma coletiva com uma prática de Educação Ambiental. Inerente a esta atividade realizada em um espaço de lazer público está a sua referência de cuidado para com o ambiente e as pessoas. Por isso, *até hoje perdura*.

Esta referência é orientada por uma concepção de ambiente que tem proximidade com as considerações de Sauvé (1997) de ser um lugar para se viver. O “ambiente que nós devemos apreciar e desenvolver o senso de pertencer a ele.” (p. 2).

Ao narrar a respeito de sua trajetória com práticas de Educa o Ambiental, Marcos se reportou com veemência às experiências que tem construído fora do contexto universitário após a sua aposentadoria.

Então, onde eu estou agora? O que estou fazendo atualmente? Eu sou de uma Associa o de Moradores que começou com uma preocupa o, com dupla preocupa o. Uma delas era ambiental. Porque onde a gente mora tem um córrego, cuja mata galeria, mata ciliar foi quase destruída. E como o pessoal joga sofá, joga... A margem do rio   um verdadeiro depósito de entulho. E a gente começou um trabalho de recupera o dessa mata galeria através de mutirões. Então, nisso eu acredito. Você tentar, mesmo que sejam dez, quinze pessoas que também compartilham um pouco das suas ideias.

O mito de origem para com o ambiental orienta Marcos de forma contundente na promo o da coletividade, dos *mutirões* em torno de uma causa ambiental. Por meio da experiência no espaço da Associa o de Moradores, ele encontrou a possibilidade de trazer contribui es da área de Psicologia e que acredita ser uma referência para o alcance das metas que se pretende com as atividades de Educa o Ambiental. As contribui es referem-se a criar condi es para *modificar as consequências do comportamento de uma pessoa. Tanto as que antecedem o comportamento como as que seguem o comportamento. Para que as pessoas não joguem lixo em determinado lugar, uma condi o   a de deixar este lugar sempre limpo.* E explica: *Porque quando está tudo limpo   uma condi o ambiental.* As pessoas *não vão jogar lixo ali.*

No contexto da Associa o de Moradores, Marcos desenvolve as práticas de Educa o Ambiental com as referidas estratégias e também com o investimento para *plantar muitas árvores*, uma atividade que   realizada desde o ano de 2003. Esta a o volta-se para *modificar as condi es* daquele local.

Observa-se que as referências da infância para com a natureza são ressignificadas também no papel que Marcos exerce no âmbito da Associa o de Moradores na perspectiva de cuidar de espaços públicos. Embora ao narrar suas experiências no contexto da Associa o, ele não tenha se reportado às formas de interlocu es que realiza com os moradores para realizar as a es de limpeza dos espaços e de plantio de árvores, identifica-se que   a identidade dele de cuidado para com a natureza que o mobiliza a agir, orientado pelos

pressupostos da Psicologia Ambiental. A Associação de Moradores se constituiu em uma via de acesso para a sua permanência no campo ambiental fora do contexto acadêmico. Destacase que, em relação a esta trajetória, Marcos não se refere à existência de conflitos como ocorreu no tempo em que atuou como docente universitário.

É importante destacar que foi em relação à ausência de ressonância entre os desdobramentos de uma atividade de coleta seletiva e as suas referências teóricas da área de Psicologia para planejar atividades de Educação Ambiental, que Marcos vivenciou um conflito quando atuava como docente na Universidade. Ele explicitou esta situação quando se referiu a esta prática de coleta seletiva de papel na Universidade.

A gente viu que em termos de coleta seletiva aqui na Federal, tinha condições de facilitar o máximo o trabalho das pessoas. Então, a gente colocava caixinha. Em cada sala tinha uma caixa. E escolhia: Onde acha melhor colocar a caixa? E pedia para não amassar o papel. Isso era uma coisa que facilitava a resposta. Agora, que consequências você oferece? Parabéns? Não tem muito que fazer. Mas era aquela atividade de recolher rapidamente. De mostrar que havia um trabalho sendo feito. Que estava beneficiando outras pessoas. Que tinha gente que vivia disso. Tentava mostrar isso para as pessoas. Apesar de que, sabia que eram reforçadores, como a gente usa falar, reforçadores pouco poderosos. Mas de qualquer maneira era esse o caminho que eu achava que a Educação Ambiental tinha que trabalhar. E quando você entra em contato com a maioria do pessoal da Educação Ambiental, não é essa a ideia. A ideia é realmente de conscientizar. É de ensinar, [...] de fazer campanhas. E eu vi que pela minha experiência, e pelo que eu lia da outra área, isso não funcionava. [...] Eu acho que campanhas – não só porque eu acho – há pesquisas na área de Psicologia Ambiental e de Psicologia Behaviorista que mostram que campanhas são muito pouco frutíferas. Campanhas de conscientização, se não há consequências poderosas para o comportamento do indivíduo, ele ouve... Você vê hoje o que existe. O que a televisão fala de Educação Ambiental. A pessoa acaba de ouvir o programa, acha lindo aquilo e pega o papel e joga no lixo, ou joga a latinha fora do carro. Porque não há consequências. Então, a minha formação pesada e que marcou muito minha vida e que continua marcando é achar que realmente você modifica o indivíduo quando você consegue modificar as consequências do comportamento dele.

A vivência do conflito por não ver reconhecida a sua proposta para construir práticas de Educação Ambiental reafirma a existência, no âmbito acadêmico, de forças antagônicas decorrentes de adesões epistemológicas diferentes para construir conhecimentos e realizar ações referentes à temática ambiental. Na perspectiva arendtiana, interpreta-se que a existência dessas forças não compromete a manifestação da pluralidade enquanto condição

humana da ação. Observa-se que, ao não haver aproximação entre ideias diferentes, há a decisão, no caso de Marcos, de se afastar das práticas de coleta seletiva de papel que aconteciam naquele momento de sua trajetória de vida profissional.

Os motivos que levaram ao conflito que ele vivenciou com a prática de coleta seletiva também foram as referências para não continuar participando da disciplina de Educação Ambiental que ministrava juntamente com duas professoras, porque estava meio *desgostoso com a trajetória*. Naquele momento ele sentiu *que as colegas não achavam que era tão importante ir para a Pista da Saúde e plantar árvore. Ensiná-los a plantar árvore e discutir. Então, eu fiquei até o fim do ano e no ano seguinte não participei mais. [...] E até hoje eu penso nisso. Nessa minha preocupação.*

No contexto da universidade, observa-se que o referencial epistemológico de Marcos não se constituiu em uma formação intermediária para o alcance de uma outra condição para as pessoas organizarem a coleta seletiva de papel. Também não sustentou a interlocução com as colegas a respeito das atividades que queria promover na Pista da Saúde. No entanto, no espaço da Associação de Moradores, ele reafirma o seu referencial epistemológico no planejamento e na execução de práticas que apresentam *condição ambiental*, como por exemplo, deixar um local limpo, para que as pessoas o tenham como referência para ali não depositar lixo. *Porque quando está tudo limpo é uma condição ambiental. Não adianta você ficar falando para a pessoa. Mas se a pessoa chegar observa [...] que está super limpo não vai jogar lixo ali.* Ao contrário, a existência de uma condição que leva a um comportamento de descuido com o local, não permite avançar com as propostas de Educação Ambiental: *Agora, se ele vê que o mato está alto, ele joga o lixo e ninguém, e nem ele, vê mais o lixo. Então, ele tende a jogar. Então, o que a gente tenta fazer? Embora seja difícil, porque o custo é alto, é manter a coisa limpa, solicitar na Prefeitura [...] para eles cortarem o mato mais frequentemente. Isso, sim, funciona.* A impossibilidade de manter esta referência para as ações de Educação Ambiental na Universidade resultou em um conflito e o fez realizar um movimento de saída de uma prática acadêmica, mas não de mudança em relação a sua forma de conceber uma proposta de atividade de Educação Ambiental. O seu referencial epistemológico não se constitui em obstáculo para as ações que ele planeja e implementa nos espaços de atuação como participante da Associação de Moradores.

As considerações de Marcos reafirmam a diversidade de concepções de Educação Ambiental que orientam as práticas pedagógicas e que estão presentes no contexto acadêmico. O fato de não ter havido a possibilidade de aproximação entre concepções

epistemológicas diferentes faz supor que nestas situações não existiram formações intermediárias para superar os conflitos. Estes acontecimentos remetem para a necessidade de ampliar a discussão, no âmbito acadêmico, a respeito das possibilidades de aproximações entre as diferentes formas de abordagem dos conhecimentos que orientam as práticas acadêmicas.

Esta aproximação pode levar a um patamar mais frutífero de construções de práticas pedagógicas e de gestão dos espaços acadêmicos, à manifestação da diversidade de opiniões a respeito de determinado acontecimento e a resgatar a esfera pública a que Arendt (2000) se refere “enquanto mundo comum” que “reúne-nos na companhia uns dos outros” (p. 62) e se constitui como espaço para a ação.

Observa-se que a permanência de Marcos no campo ambiental durante a docência ficou comprometida em função de não ter havido ressonância das discussões e de propostas de atividades com a sua referência epistemológica. As práticas de plantio de árvores a que ele se referiu se constituem por um princípio de coletividade que as evidenciam como uma ação de cunho político diferenciado.

O pertencimento de Marcos ao campo ambiental é reafirmado com a sua inserção na Associação de Moradores, com a orientação contundente de seu mito de origem e de sua adesão epistemológica aos pressupostos da Psicologia Ambiental para construir práticas de Educação Ambiental significativas.

Ele realizou um cruzamento entre fronteiras epistemológicas – Biologia e Psicologia-, sendo a área de Biologia a primeira referência de formação para trabalhar com a Educação Ambiental. Os pressupostos da Psicologia Ambiental e da Behaviorista foram incorporados às práticas por ele desenvolvidas e permanecem como referência para a continuidade da construção da sua trajetória com a temática ambiental.

CAPÍTULO IV

4 DO MITO DE ORIGEM ÀS AÇÕES NO CAMPO AMBIENTAL

4.1 A entrada e a permanência no campo ambiental

A incorporação da temática ambiental nos diferentes espaços sociais é um desafio enfrentado por pessoas inseridas em diversos contextos sociais, que desenvolvem práticas que têm o objetivo de possibilitar a construção de novas referências para que as ações humanas incorporem os princípios da sustentabilidade social e ambiental. Na pesquisa aqui apresentada, buscou-se compreender a respeito de elementos relacionados a esta questão no âmbito acadêmico, revelados por meio de narrativas biográficas relatadas por um grupo de docentes de uma instituição federal de ensino superior.

Ao narrarem como a temática ambiental foi incorporada as suas trajetórias de vida pessoal e acadêmica, os docentes se reportaram às diversas ações das quais participaram e ajudaram a construir, e que continuam a consolidar nos espaços sociais em que estão inseridos. As suas vivências são significativas, contundentes e revelam a construção da identidade para com a dimensão ambiental da vida. Nas memórias de Afonso, Arlete, Luiza, Lara, Renato e Marcos a infância é o período de suas vidas em que as experiências no âmbito familiar foram referências importantes para construir a identidade com a causa ambiental. Afonso, Arlete, Luiza, Lara e Renato se reportaram aos movimentos estudantis da década de 1970 enquanto espaços, também, de construção desta identidade. Para Paulo e Alberto as referências significativas para esta identidade foram construídas quando adentraram no campo acadêmico. Nos diferentes momentos de vida pessoal e profissional de cada docente, a sensibilidade com a questão ambiental relaciona-se à construção do mito de origem. A participação em ações em que os princípios estão relacionados às **mudanças na sociedade** (Afonso); a sensibilidade para com a **dimensão social dos problemas ambientais**, com a participação em **ações em que a coletividade é uma referência radical** (Arlete); as experiências familiares na infância no que diz respeito ao **cuidado para não haver desperdícios** (Luiza); a **sensibilidade em relação à natureza** e o envolvimento em ações que promovem a coletividade (Lara); a **pesquisa científica na área da Ecologia** (Paulo); a **pesquisa científica na perspectiva interdisciplinar** (Alberto); a sensibilidade para com natureza e a referência da **temática organizacional** (Renato) e a **sensibilidade para com a natureza, principalmente em relação às árvores, e os princípios éticos da família**

referentes a dar um destino correto aos objetos que já foram utilizados (Marcos) são os mitos de origem, por eles revelados, quando buscaram em suas memórias os elementos de sua identidade com a temática ambiental.

Orientados pelo mito de origem, os docentes construíram diferentes vias de acesso ao campo ambiental, delineando seu pertencimento a este campo por meio da busca de ressonância entre as experiências de vida pessoal e as de atuação profissional no que se refere às questões ambientais e sociais. Esta ressonância pode ser entendida como resultado de um investimento em uma estabilidade em relação às ações, uma vez que eles vivenciam conflitos para o alcance dos objetivos a que se propõem para construir suas práticas acadêmicas. Neste processo, cada docente ressignifica suas práticas e reafirma os valores inerentes ao seu mito de origem, investindo em tarefas que promovam a coletividade. Identifica-se que as trajetórias se conectam por meio do **princípio da coletividade**, intrínseco aos objetivos de suas ações, que são pautados em diferentes referenciais epistemológicos e visões de mundo. A permanência no campo ambiental, vivenciando conflitos que são superados, ou não, é uma decisão que resulta deste processo de alcance de estabilidade e satisfação com as ações que empreendem neste campo.

Durante o tempo de permanência de cada docente na instituição acadêmica, uma vez que um docente e uma docente já se aposentaram, e a continuidade de participação na academia e em outros espaços sociais após a aposentadoria, o **princípio da coletividade** presente em suas ações é a referência significativa revelada por eles para o processo de institucionalização de práticas acadêmicas com a temática ambiental. É por meio deste princípio que cada docente investe na construção de suas trajetórias para que as ações tenham caráter de permanência. Ao compartilharem com seus pares os princípios, os valores e as experiências inerentes às suas ações, eles criam condições para que outras pessoas participem deste processo por meio de movimentos que configuram novas trajetórias no campo ambiental. Inseridos em departamentos acadêmicos diferentes, procuram estabelecer ressonância entre a atuação ambiental e a profissional na busca de uma situação mais estável, de uma satisfação com as suas práticas e suas trajetórias. Na busca pela estabilidade, identifica-se nas narrativas dos docentes que há tempos diferentes para o seu alcance. Há um processo que inclui investimentos pessoais em conhecimentos, análises de contexto, formação de grupos e enfrentamentos de questões institucionais relacionadas aos aspectos estruturais e políticos para construir outra cultura ambiental acadêmica.

Marcos e Luiza encontram-se aposentados da instituição e suas trajetórias com a temática ambiental têm continuidade por meio de outras ações e de pertencimento a outros

espaços sociais e acadêmicos. Marcos não alcançou a satisfação e a estabilidade que almejou em sua trajetória acadêmica, mas a obtém por meio das ações que promove no contexto da associação de moradores do bairro no qual reside. O conflito que ele vivenciou na universidade, devido ao fato de não poder compartilhar com seus pares, de forma ampla, as suas propostas orientadas pelo seu referencial epistemológico, guarda relações também com a ausência de ressonância deste processo com seu mito de origem. Para Luiza, que mantém vínculo com a universidade após a aposentadoria, a satisfação tem um alcance diferente em função da ressonância do seu mito de origem com as ações que têm continuidade por meio de sua participação na INCOOP – Incubadora Regional de Cooperativas Populares. Nas ações construídas no contexto da incubadora há ressonância com o princípio do não desperdício e o de sustentabilidade planetária que orientam a sua vida, e que expressa a estabilidade alcançada.

Afonso, Arlete, Lara, Paulo, Alberto e Renato permanecem na instituição, como docentes e pesquisadores, e dão continuidade as suas trajetórias com a temática ambiental por meio de uma diversidade de ações que se estruturam por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Afonso investe na participação em ações que possam promover mudanças na sociedade. Os caminhos que ele percorre, com destaque para o fato de ter cruzado fronteiras epistemológicas, revelam que a busca pela estabilidade é permeada pelo alcance de um acordo entre a teoria e a prática para problematizar a realidade. A participação no NIASI por meio de estudos e ações que se pautam na teoria das comunidades de aprendizagem permite a superação de conflitos anteriores, devido ao encontro de um espaço em que há princípios teóricos e metodológicos que têm ressonância com o seu mito de origem. Ele pondera que as transformações que almeja na sociedade requerem o enfrentamento da ideologia do mercado capitalista. Identifica-se em sua narrativa que, ao interagir por meio de estudos e ações com a teoria epistemológica das comunidades de aprendizagem, Afonso obtém uma satisfação com sua trajetória profissional após percorrer diferentes caminhos por meio de ações significativas que embasam a sua formação no campo ambiental. A estabilidade advém deste processo em que ele busca superar a lacuna teórica que identificou em sua trajetória; por isso, seu investimento decisivo para atuar também na área da Educação.

Para Arlete, a importância do suporte institucional é a referência para os movimentos que realiza no sentido de buscar a estabilidade e a satisfação para com suas ações e sua trajetória profissional. A sensibilidade com a dimensão social dos problemas ambientais, com participação em ações em que a coletividade é uma referência radical, orienta o seu

movimento no campo ambiental por meio de ações voltadas para a criação de espaços para a discussão de questões ambientais. Dentre os desdobramentos advindos destas ações, Arlete destaca a possibilidade de promover maior articulação interna para que a universidade possa avançar com seus processos de institucionalizar, de forma mais efetiva, as práticas com a temática ambiental.

A trajetória profissional de Lara se desenvolve, inicialmente, em instituições em que ela realizou o estabelecimento de interfaces com o poder público por meio de conhecimentos da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação. A inserção na instituição acadêmica permitiu a aproximação com grupos envolvidos com a temática ambiental e a interlocução significativa por meio de construções teóricas a respeito da temática ambiental. No decorrer de sua trajetória, a estabilidade e a satisfação com suas ações têm destaque no projeto de extensão que desenvolve com outros docentes e alunos da universidade e que envolve conhecimento de sua área de atuação profissional e interfaces com conhecimentos construídos por pessoas da comunidade de um bairro da cidade. A possibilidade de construir ações com a temática ambiental por meio do resgate da cultura da leitura de livros nos espaços das residências da comunidade, de modo a dar voz às pessoas desta comunidade, é o acontecimento em que há convergência dos objetivos que Lara elege para suas ações no campo ambiental. O alcance de estabilidade e de satisfação com suas ações e trajetória guarda relação com a ressonância entre mito de origem, atuação profissional e ambiental.

Paulo constrói a sua trajetória como docente e pesquisador da área de Ecologia. Ao buscar interfaces com a área de Educação Ambiental, investe em ações que têm o objetivo de incorporar a dimensão social à pesquisa. É nesta direção que se identifica a busca por estabilidade e satisfação, e a ressonância entre o mito de origem – a pesquisa científica na área de Ecologia – e as ações que constrói no campo ambiental. Ao reafirmar o seu pertencimento acadêmico à linha de pesquisa Planejamento Ambiental em Ecologia de Paisagem, ele explicita a possibilidade de estabelecer as interfaces com a Educação Ambiental por meio de conhecimentos das duas áreas. A parceria com uma docente para instituir a disciplina de Educação Ambiental no programa de pós-graduação em que atua como docente e pesquisador é o acontecimento relevante para o alcance de estabilidade na trajetória de Paulo no campo ambiental. Por meio da disciplina institucionalizada, ele criou um espaço para que outras pessoas possam articular os pressupostos da Educação Ambiental na pós-graduação. Ele busca ancorar a pesquisa ecológica com a reflexão na perspectiva ambiental e social.

A trajetória de Alberto é marcada por dois momentos distintos em busca da estabilidade das ações com a temática ambiental. Há conflitos ainda não superados em relação

ao fato de estabelecer parcerias com colegas de departamento e de outras áreas de conhecimento para planejar e desenvolver práticas acadêmicas que tenham a perspectiva da interdisciplinaridade. Houve o alcance desta estabilidade e de satisfação com suas ações, em momento anterior ao do exercício da docência na instituição em que se encontra atualmente. A participação no NEPAM no período de sua vida em que era aluno da graduação e da pós-graduação proporcionou ressonância entre o seu mito de origem – a pesquisa científica na perspectiva interdisciplinar – e as ações realizadas no âmbito deste núcleo de estudos e pesquisas. O conflito vivenciado por Alberto, por ainda não haver a consolidação da perspectiva interdisciplinar nas práticas acadêmicas com a temática ambiental, guarda relações com a ausência de ressonância com o mito de origem. No entanto, ele realiza ações no campo ambiental e reafirma que o seu pertencimento a este campo tem a referência de sua participação na Revista Ambiente e Sociedade. Na instituição acadêmica ele se encontra em um processo de construção de práticas com a temática ambiental, com a defesa para inserir a perspectiva interdisciplinar no ensino, na pesquisa e na extensão.

Renato constrói a sua trajetória de modo a ter a referência da militância ambiental e a da temática organizacional para as práticas que constrói com a temática ambiental. A interface entre estas duas referências é identificada no conceito de organização por ele explicitado, que se refere à organização para além do contexto de uma instituição e que tem o sentido de um espaço de atuação das pessoas que conseguem força política para institucionalizar práticas no campo ambiental. É neste sentido que ele expressa os aspectos que permeiam a institucionalização da temática ambiental, por meio de diferentes visões que proporcionam a existência do debate. Dessa forma, é possível inferir que a estabilidade e a satisfação de Renato no campo ambiental estão relacionadas a este movimento de as pessoas se organizarem de forma a *angariar força política* para investirem em ações de institucionalização da temática em diferentes organizações sociais.

O alcance da estabilidade e da satisfação dos docentes em relação às ações que realizam no campo ambiental por meio de processos em que ressignificam suas práticas, permite ampliar as interfaces com outros processos de incorporação da dimensão ambiental aos diferentes conteúdos e espaços acadêmicos, como também estabelecer novas parcerias com pessoas da comunidade acadêmica. Destaca-se, neste movimento, como apresentado anteriormente, que os docentes adentraram o campo ambiental reafirmando seus mitos de origem e configuraram espaços de planejamento e desenvolvimento de práticas que possibilitaram a construção de trajetórias que se conectam por meio do princípio da coletividade.

Orientados por seu mito de origem, cada docente constrói a atuação profissional e a vida pessoal com a incorporação da temática ambiental em suas ações. No que se refere ao âmbito profissional, a consolidação de suas ações é alcançada na medida em que a instituição favorece os movimentos empreendidos pelos docentes por meio de ações que têm o objetivo de instituir outra cultura ambiental, orientada pelo princípio da coletividade.

Ao avançarem na construção de novos parâmetros para institucionalizar a cultura ambiental de forma a incorporar os princípios da sustentabilidade ambiental e social, e da coletividade, os docentes vivenciam conflitos e o seu enfrentamento requisita recursos inerentes aos aspectos relacionados à dimensão subjetiva das ações humanas. Neste processo, podem ocorrer situações que levam à ocorrência de rupturas com determinadas práticas e, em consequência, à construção de outras práticas e o estabelecimento de outros patamares na realidade acadêmica. Mesmo quando não há conflito, há também elementos da perspectiva subjetiva que permitem a evolução de um grupo de pessoas envolvidas em uma mesma ação. É nesta perspectiva da reconstrução das práticas, e orientados pelo mito de origem, que os docentes reafirmam o seu pertencimento ao campo ambiental.

4.2 Formações intermediárias nos processos de construção de práticas acadêmicas com a temática ambiental

Ao adentrarem no campo ambiental por meio de diferentes vias de acesso, os docentes se organizam para construir o seu processo de pertencimento a este campo em função da identidade com a temática ambiental. As ações que planejam e desenvolvem, apresentam diversidade de conteúdos e de referências epistemológicas. Na medida em que avançam no processo de institucionalizar práticas que incorporam a dimensão ambiental e a social aos conteúdos das áreas de conhecimento e aos diferentes espaços de convivência e de gestão em que se encontram inseridos, os docentes vivenciam conflitos que são superados, ou não.

No cotidiano de uma instituição há uma dinâmica com investimentos por parte de seus membros para construir o seu pertencimento a esta instituição por meio de processos em que se posicionam - concordando ou se contrapondo em relação a determinados eventos - como também para apresentarem propostas ou para se inserirem nas ações já instituídas ou em processo de construção. Reafirma-se, neste processo, a importância dos elementos mediadores nas situações vivenciadas, de forma individual e coletiva, para transitar

de um nível para outro de inserção e participação institucionais. Evidencia-se por meio de referências da perspectiva psicanalítica abordada neste trabalho, o fato de a instituição ter a característica de ligar, unir e gerenciar situações heterogêneas de diferentes naturezas, ou seja, sociais, políticas, culturais, econômicas e psíquicas. A especificidade da dimensão humana na dinâmica das instituições revela que, para as pessoas ajustarem suas histórias de vida a ela, há um processo em que a superação de conflitos requisita a existência de elementos mediadores para a sua superação, de forma a permitir que haja um processo de estabilidade. Entende-se, por estabilidade, no trabalho aqui apresentado, a condição em que as ações estão em consonância com os princípios inerentes a cada mito de origem e se desenvolvem de modo a manter um engajamento coletivo que sustenta esta estabilidade.

O alcance da estabilidade e da satisfação dos docentes para com as suas ações é um fator que propicia a permanência no campo ambiental. Significa dizer que a estabilidade e a satisfação subsidiam a continuidade de investimento em outros desafios inerentes ao campo ambiental. Este processo propicia maior visibilidade das ações, fato que se constitui em referência de sensibilização de outras pessoas para participarem das ações instituídas, como também para proporem novas ações. O investimento contundente dos docentes para incorporar o princípio da coletividade nas práticas acadêmicas é o acontecimento que propicia condições favoráveis à ambientalização dos diferentes espaços acadêmicos, por favorecer a configuração de formações intermediárias importantes tanto para a superação dos conflitos que surgem, como também para sustentar os processos de evolução dos grupos acadêmicos envolvidos com a temática ambiental. Este movimento dos docentes se constitui em referências importantes para decisões políticas que se fazem necessárias para ampliar a institucionalização de práticas acadêmicas que incorporam, em sua estrutura, a temática ambiental por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. A existência de formações intermediárias relacionadas aos processos de passagens de uma estrutura para outra da realidade, e de mediações entre ordens desta realidade cujas lógicas são próprias, heterogêneas e não se reduzem uma à outra, proporciona a aproximação entre as ações realizadas pelos docentes que investem na construção de uma nova cultura ambiental. Nos processos de superação de conflitos, como também de evolução de um grupo ao realizar suas ações, as formações intermediárias permitem evoluções importantes, sendo este um processo em que os docentes superam o impacto do desafio de institucionalizar práticas com a temática ambiental. Esta dinâmica expressa a construção da vida psíquica e também da relacional e da cultural nos processos coletivos acadêmicos. Por meio das ações de cada docente, identifica-se que há fatores que propiciam a existência de formações intermediárias.

Afonso realiza movimentos para alcançar aprofundamento teórico e construir ações que permitem que ele transite por vários espaços acadêmicos. Identifica-se que cada ação por ele desenvolvida se configurou como uma formação intermediária: a construção do grupo de pesquisa 3R – Núcleo de Reciclagem de Resíduos, a implementação do LEV, a estruturação do NEXOS, a criação da ACIEPE de Educação Ambiental, a disciplina Educação Ambiental e Resíduos e a organização do grupo de estudos Publicidade, Consumo e Educação. A experiência que contempla a busca de inserção mais radical no campo ambiental, de acordo com suas perspectivas, é o seu engajamento em um grupo de pesquisa – o NIASI (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) -, que realiza ações e pesquisas orientadas pela teoria das comunidades de aprendizagem. As ações de Afonso que se constituíram em formações intermediárias possibilitaram a superação de conflitos internos, por isso houve a passagem para outro patamar da realidade, com a mediação entre duas ordens da realidade. Destaca-se neste processo o fato de o Afonso ter realizado o cruzamento entre fronteiras epistemológicas – entre a Engenharia e a Educação.

Arlete também realizou o cruzamento entre fronteiras epistemológicas – entre a Ecologia e a Educação. Em alguns momentos de conflito vivenciados por ela e a não superação dos mesmos, principalmente nos espaços de formação acadêmica, seus relatos expressam que provavelmente não havia formações intermediárias que permitissem as mediações necessárias. O alcance de outra perspectiva de suas práticas acadêmicas aconteceu, inicialmente, por meio da orientação de um trabalho de iniciação científica a respeito de Educação Ambiental. Esta orientação – uma formação intermediária - é o acontecimento que sustentou a ocorrência de outras oportunidades. Arlete destaca que foi a partir desta experiência profissional que aconteceu a sua inserção acadêmica na Educação Ambiental e o início de um cruzamento entre fronteiras epistemológicas, com a sua aproximação com a área da Educação. Dentre as ações desenvolvidas por Arlete, destacam-se as que se referem ao projeto Coletivos Educadores, que no decorrer de seu desenvolvimento houve uma crise em função da saída de um professor do Ministério do Meio Ambiente. As ações do professor se constituíram em formações intermediárias que estabeleciam uma ponte entre a sociedade civil e a governamental por meio de projetos com a temática ambiental. Esta crise, de natureza política, foi superada em função de os participantes não terem desistido do projeto. No processo de desenvolvimento deste projeto houve a formação de um corpo político que se constituiu em outra formação intermediária que possibilitou as mediações para a sua continuidade. Em momentos de crise é importante que haja a configuração de intermediários para passar de uma estrutura para outra da realidade. Assim, havia um conflito devido à saída

do professor do Ministério do Meio Ambiente, que foi superado devido ao aprimoramento do grupo, ao não desistir da continuidade do projeto.

Na trajetória de Luiza houve um momento de conflito e um processo de ruptura com a proposta de um projeto com materiais recicláveis, devido, principalmente, às reflexões que realizou a partir das considerações de uma participante de um curso que ela ministrou. As considerações a respeito da pouca utilidade dos objetos feitos com materiais recicláveis influenciaram a revisão da proposta de Luiza. O conteúdo de suas reflexões se constituiu em formação intermediária para que ela reconfigurasse suas ações. Houve a ruptura com a proposta e a construção de novas formas de abordagem sobre a reciclagem. O conflito interno gerado em função de suas crenças com a proposta de modelos de reciclagem foi superado e, na continuidade de suas ações no campo ambiental, Luiza incorporou o conceito de sustentabilidade social e econômica. Este conceito se configurou como uma formação intermediária na reconfiguração de suas práticas no âmbito da INCOOP – Incubadora Regional de Cooperativas Populares.

Destaca-se na trajetória de Lara o planejamento e o desenvolvimento de uma prática com a temática ambiental construída por meio de um projeto de extensão original, por envolver conhecimento e intervenção no ambiente comunitário de forma positiva. No decorrer do desenvolvimento do projeto houve a configuração de um espaço transicional, de acordo com o referencial psicanalítico abordado neste trabalho, que se refere ao espaço em que na vida adulta irá se qualificar como espaço da cultura, ou seja, o espaço no qual as pessoas colocam os conteúdos éticos, morais, científicos e culturais que encontraram por meio de suas experiências. Durante a realização do projeto planejado e desenvolvido pelo grupo de Lara, as pessoas da comunidade puderam organizar este lugar, entendido na perspectiva subjetiva, para colocar o que construíram ao resgatarem valores e conhecimentos por meio da cultura do sarau e da leitura de livros nos espaços domiciliares. A restituição de um espaço transicional enquanto espaço de criação e de simbolização permitiu o resgate do espaço privado enquanto lugar de encontro e de vivências em comunidade. Este espaço se configurou como uma formação intermediária para a comunidade passar de uma estrutura para outra da realidade; um espaço de mediação. O grupo de Lara também se constituiu enquanto grupo de mediação neste processo e, junto com a comunidade, alcançou uma estabilidade e uma satisfação com suas ações.

Paulo realiza movimentos no campo ambiental de modo a aproximar Ecologia e Educação Ambiental por meio da institucionalização da disciplina Educação Ambiental no programa de pós-graduação em que atua como docente e pesquisador. A novidade inerente a

esta ação é a parceria realizada com uma aluna da pós-graduação no nível de doutorado para que ela ministrasse a disciplina. Ele organizou um espaço para colocar o que encontrou em suas buscas pela incorporação da Educação Ambiental no programa de pós-graduação. É o espaço transicional que se configurou como espaço de uma cultura acadêmica, no qual Paulo colocou o que encontrou para institucionalizar a disciplina. A atuação da aluna como docente é uma formação intermediária que possibilitou a ponte entre duas situações, ou seja, a da produção de conhecimentos na área de Ecologia e a da produção de conhecimentos nesta área com a incorporação dos pressupostos da Educação Ambiental.

Alberto vivencia o conflito decorrente do fato de ainda não ter sido possível configurar um modelo de pesquisa acadêmica que incorpore de modo efetivo a perspectiva interdisciplinar. Em sua trajetória acadêmica, identifica-se que a sua participação na Revista Ambiente e Sociedade se constitui em uma formação intermediária importante na construção de seu pertencimento ao campo ambiental, uma vez que uma das propostas da revista é a de aproximar as áreas de Ciências Humanas e de Ciências Naturais.

Renato explicita de forma significativa a relevância da formação ambiental construída por meio da militância e a influência positiva dos conhecimentos adquiridos que permitiram *angariar força política* para incorporar a temática ambiental em práticas acadêmicas. A militância ambiental se constituiu em uma formação intermediária para que um grupo de docentes realizasse um movimento político importante na Universidade, de forma a construir um espaço acadêmico – a CEMA-Coordenadoria Especial de Meio Ambiente -, para institucionalizar ações com a temática ambiental.

A trajetória de Marcos se constitui por meio de ações que ele realizou no âmbito acadêmico e também no da associação de moradores de bairro. Após a sua aposentadoria como docente e pesquisador da universidade, ele continua a construção de sua trajetória no âmbito da associação. A existência de um conflito no contexto acadêmico que não foi superado, devido ao fato de Marcos não ter alcançado a estabilidade e satisfação em relação às ações orientadas pelos pressupostos epistemológicos inerentes a sua formação em Psicologia, é o acontecimento que permite inferir que provavelmente não houve a configuração de formações intermediárias que possibilitassem a superação do conflito. Esse evento no contexto acadêmico guarda relações com a ausência de aproximação entre referenciais teóricos diversos para uma discussão mais frutífera a respeito das possibilidades de interlocuções para planejar ações diversas no campo ambiental.

As formações intermediárias são elementos relevantes nos movimentos realizados pelos docentes, de forma individual e coletiva, que resultaram em novas

configurações no campo ambiental. Ao analisar as suas trajetórias de vida pessoal e acadêmica, identifica-se uma rede de acontecimentos que permitem conexões entre estas trajetórias, historicamente construídas por meio de adesões epistemológicas diferentes, orientações advindas de políticas públicas e de acontecimentos sociais e políticos inerentes à construção de ações no campo ambiental voltadas para o alcance de um modelo de sociedade que supere os desequilíbrios ambientais e sociais. As conexões entre as trajetórias se estabelecem por meio do princípio da coletividade que orienta as ações que cada docente. É a construção da coletividade por meio de ações no campo ambiental que todos buscam como um dos princípios orientadores de suas trajetórias de vida pessoal e acadêmica.

As condições favoráveis à existência de formações intermediárias como elementos que balizam a construção de práticas acadêmicas com a temática ambiental no contexto acadêmico são inerentes ao processo de evolução quando do estabelecimento de uma ligação entre duas ordens que são diferentes e que possibilita chegar a outro patamar da realidade: o de estabilidade das ações construídas que irá levar a um processo de planejamento e desenvolvimento de outras ações. É neste sentido que se compreende o processo de evolução. Se há uma crise a ser enfrentada em função do mal-estar do mundo moderno, entendida na perspectiva da abordagem psicanalítica da cultura, identificam-se processos nas trajetórias dos docentes com a temática ambiental em que, no contexto acadêmico, se constituem em condições favoráveis à configuração de formações intermediárias importantes. Identifica-se a relevância dos intermediários, por exemplo, em processos individuais como os referentes à decisão de cruzar fronteiras epistemológicas para ampliar as ações no campo ambiental, aos processos coletivos para o planejamento e desenvolvimento de projetos de extensão e, também, para institucionalizar a Coordenadoria Especial de Meio Ambiente. Contudo, há situações em que não há, ainda de forma ampla, movimentos acadêmicos que propiciem a existência de formações intermediárias que sejam mediadores de condições de interlocução favoráveis à construção de práticas interdisciplinares e a ampliação de diálogos orientados por diferentes referenciais epistemológicos.

Na busca pela institucionalização de práticas acadêmicas com a temática ambiental, em meio à vivência de crises superadas, ou não, está o **princípio da coletividade** como elemento expresso nos objetivos dos docentes para planejar e desenvolver diferentes ações. Para explicitar a relevância desse princípio permeando as ações dos docentes, destaca-se a fala do professor Renato a respeito do processo que ele vivenciou, junto com outros colegas, de *angariarforça política* para institucionalizar práticas com a temática ambiental. É

neste sentido que está a compreensão da relevância do princípio da coletividade enquanto referência da dimensão política das ações.

4.3 Desafios que criam rupturas para consolidar a cultura ambiental acadêmica

A instituição, considerada na perspectiva psicanalítica aqui abordada, é um lugar em que a estruturação de um coletivo volta-se para a realização de uma tarefa que manterá a identidade da instituição e os processos de construção de pertencimento das pessoas aos diferentes espaços institucionais. A dimensão da coletividade, assim compreendida, permite interação com o conceito de ação proposto por Hannah Arendt. A possibilidade de expressar o caráter de evolução está na condição da natalidade enquanto condição humana inerente à ação. A capacidade de as pessoas agirem no sentido de iniciar algo novo, com o resgate de espaços de diálogo, tem o sentido de evolução por configurar outros acontecimentos na realidade cotidiana caracterizados pela condição humana da pluralidade.

Os desafios enfrentados pelos docentes referem-se ao fato de que, para criar algo novo, é necessário consolidar discurso e ação de forma a estabelecer conexões entre o campo ambiental e o científico. As suas trajetórias com a temática ambiental são construídas nos dois campos e as suas ações revelam investimentos para criar a cultura do diálogo entre os pares, ou seja, construir um discurso que potencialize a dimensão política da institucionalização das práticas relacionadas com a temática ambiental. A institucionalização refere-se ao processo de incorporação das práticas à estrutura da universidade por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Um fator relacionado ao sucesso alcançado pelos docentes resulta de um pertencimento a espaços em que a dimensão social e a ambiental são incorporadas às ações de forma a permitir avanços no campo ambiental. São relevantes neste processo as experiências por meio da militância política e ambiental e a participação em ONG ambientalista que apresentaram subsídios políticos relevantes que foram transpostos para ações no âmbito acadêmico.

Uma questão que se destaca nos processos de aproximação entre o campo ambiental e o científico é a eficácia das parcerias externas, característica das atividades de extensão universitária. Destacam-se entre elas, o projeto Coletivo Educadores, as ações no âmbito da INCOOP (Incubadora Regional de Cooperativas Populares) e projeto desenvolvido em bairros da cidade com a referência da cultura do sarau, para resgatar a leitura nos espaços

domiciliares. Estas práticas acadêmicas se constituem em referência para ampliar as investigações a respeito da institucionalização da temática ambiental.

Uma questão relevante dos projetos de extensão é a de que, em um primeiro momento, são estabelecidas parcerias entre membros da comunidade acadêmica para construir e desenvolver o projeto. Neste sentido, por meio da extensão, a universidade realiza um processo de educação formal de conteúdos sociais que contribuem para com a ambientalização do ensino superior. A eficácia das atividades de extensão pode estar relacionada ao fato de estes projetos se estruturarem de modo a permitir que o conhecimento científico se constitua como suporte para as práticas em uma perspectiva social, resguardando a importância das interfaces entre este conhecimento e os construídos no âmbito das comunidades não acadêmicas. As atividades de extensão se constituem, dessa forma, em referências para a continuidade de investigações que possam revelar novos elementos que potencializem a interface mais contundente entre extensão, pesquisa, ensino e gestão acadêmica nos processos de ambientalização do ensino superior.

A relevância que têm as atividades de extensão em função do alcance dos objetivos propostos expressa um princípio arendtiano da condição humana que é o da liberdade para inserir algo novo no mundo, processo relacionado ao pressuposto de que por meio da ação e do discurso são reveladas as visões e as ideias que as pessoas têm acerca de determinado acontecimento e que possibilitam a construção de novos conhecimentos com a intenção de inserir algo novo na realidade. Por isso, a busca da coerência entre discurso e ação. As demais atividades acadêmicas também apresentam objetivos para o alcance desta coerência. O fato importante destacado é o de que, dentre todas as atividades, as que estão organizadas por meio da extensão têm conseguido este alcance com resultados relevantes; por isso, se constituírem em referência importante.

MITOS DE ORIGEM, FORMAÇÕES INTERMEDIÁRIAS E AÇÃO NO CAMPO AMBIENTAL: TECENDO CONSIDERAÇÕES

As trajetórias dos docentes com a temática ambiental têm proximidade com as considerações de Isabel Cristina de Moura Carvalho, no que se refere à construção da “*identidade narrativa*” do educador ambiental, destacando a “*dupla face social e individual*” deste processo, que se refere a “*partilhar em algum nível de um projeto político emancipatório*”. Os movimentos realizados pelos docentes no campo ambiental guardam relações com a proposta de um projeto político emancipatório, em função de o princípio da coletividade ser a referência para agregar pessoas, criar espaços para reflexão e ação que tenham caráter de permanência. Nesta perspectiva, os mitos de origem são as referências para a entrada e o pertencimento ao campo ambiental. Estar neste campo é uma decisão orientada por princípios éticos que guardam relações com a identidade que cada docente tem com a dimensão ambiental da vida.

O fato de os docentes pertencerem aos dois campos, o ambiental e o científico, os coloca em situações em que podem ocorrer conflitos e, em consequência, uma insatisfação com determinadas ações que construíram. Esta insatisfação os move para a construção de outras ações que possam promover a superação do conflito e o alcance de um patamar de estabilidade. A possibilidade de este movimento ser bem sucedido está relacionada com a existência de formações intermediárias que subsidiam processos de evolução no campo ambiental.

O princípio da coletividade é a referência significativa nas práticas consolidadas tanto no âmbito da vida pessoal como da acadêmica e que se constitui em elemento que propicia a existência das formações intermediárias. Este fato revela a dimensões das ações que se caracterizam pelo que Hannah Arendt defende, ou seja, ações que permitem o resgate do espaço público para o diálogo, no qual a pluralidade se faz presente quando há oportunidade de as pessoas se revelarem umas às outras por meio de suas opiniões e de seus conhecimentos para atingirem outros patamares da realidade. Neste sentido, há um processo de construção e de preservação de “corpos políticos” e, neste sentido, há o caráter de permanência das ações.

A possibilidade de aproximações, por meio de pesquisa, entre os conceitos de mito de origem, de intermediário e de ação, expressa a importância de continuidade dos estudos nesta perspectiva para que seja possível investigar a respeito de elementos que

potencializam a existência de formações intermediárias inerentes à evolução dos processos de institucionalização de práticas com a temática ambiental no âmbito acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, v. 34, set./dez. 2008. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a04.pdf>. Acesso em mai. 2009.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARENDT, Hannah. Homens em tempos sombrios. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AVRITZER, Leonardo. Ação, fundação e autoridade em Hannah Arendt. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 68, p. 147-167, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n68/a06n68.pdf>>. Acesso em: jan. 2008.
- BÁRCENA, Fernando. Hannah Arendt: una poética de lanatalidad. *Revista de Filosofia*, n. 26, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.um.es/daimon/article/view/11921/11501>>. Acesso em: abr. 2009.
- BARROS, Marcelo Alves; VILLANI, Alberto. A dinâmica de grupos de aprendizagem de física no ensino médio: um enfoque psicanalítico. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, ago. 2004. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol9_n2_a1.htm>. Acesso em: nov. 2005.
- BECK, Ulrich. Incertezas fabricadas. *Revista IHU ONLINE – Sociedade do risco: o medo na contemporaneidade*. (Entrevista concedida à revista). São Leopoldo, p. 5-12, 22 mai. 2006. Disponível em www.unisinos.br/ihu. Acesso em: jan. 2007.
- BECK, Ulrich. Retorno a la teoria de la «sociedad del riesgo». *Boletín de la A.G.E.*, n. 30, 2000. Disponível em: http://age.ieg.csic.es/boletin_ant.htm#30. Acesso em: jan. 2008.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*. 2001. 356f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Org.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-65.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: a experiência constitutiva do educador ambiental. In: GUIMARÃES, Mauro. *Caminhos da educação ambiental: da formação à ação*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 31-50.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 29, n. 77, p. 99-115, jan./abr. 2009. Disponível em :<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jan. 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; SAMPAIO, Gabriela. Hannah Arendt: natureza, história e ação humana. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (Org.). *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos; v. 26).

CARVALHO, Luiz Marcelo. O discurso ambientalista e a educação ambiental: implicações para o ensino das ciências da natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis, SC. *Anais ...* Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2007. p. 1-13. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/CR2/p1120.pdf>.>. Acesso em: abr. 2008.

COMESAÑA-SANTELICES, Gloria M. Hannah Arendt: ecología y educación. *Quastio: Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba-SP, v. 6, n. 1, p. 9-22, mai. 2004.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. *O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

DIAS, Valéria Silva. História e filosofia da ciência na pesquisa em ensino de ciências no Brasil: *manutenção de um mito?* 2008. 115f. Tese (Doutorado em Educação em Ciência)-F Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2008.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 17-34.

FLORIANI, Dimas. Diálogos interdisciplinares para uma agenda socioambiental: breve inventário do debate sobre ciência, sociedade e natureza. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 1, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article>>. Acesso em: out. 2007.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*. n. 6, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf>> Acesso em: jun. 2009.

GAUDIANO, Edgar Gonzalez. *Educação ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a091spe.pdf>>. Acesso em jan. 2008.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

HABERMAS, Jürgen. *O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destino sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JUNYENT, Mercê. Presentación: Red ACES. Ambientalización curricular de los estudios superiores. Caracterización de un estudiouniversitario orientado hacia la sostenibilidad. In: JUNYENT, Mercê; GELI, Anna M.; ARBAT, Eva. (Org.). *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. 2. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios. Girona: Universitat de Girona: 2003. p. 9-12.

JUNYENT, Mercê; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva. Características de la ambientalización curricular: modelo ACES. In: JUNYENT, Mercê; GELI, Anna M.; ARBAT, Eva. (Org.). *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. 2. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios. Girona: Universitat de Girona: 2003. p. 15-32.

KAËS, René. Psicanálise, instituição. In: KAËS, René et al (Org.). *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991a. p. 16-18.

KAËS, René. Realidade psíquica e sofrimento nas instituições. In: KAËS, René et al (Org.). *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991b. p. 19-58.

KAËS, René. O intermediário na abordagem psicanalítica da cultura. *Revista Psicologia da USP*. v. 14, n. 3, 2003. Disponível em <www.scielo.br/pdf/pusp/v14n3a03.pdf>. Acesso em: jan. 2008.

KAËS, René. *Os espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAFER, Celso. Hannah Arendt: vida e obra (Posfácio). In: ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 291-312.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR., Arlindo et al. *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*. São Paulo: Signus Editora, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: out. 2007.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/2255/3947>>. Acesso em: abr. 2007.

LIEBER, Renato Rocha; ROMANO-LIEBER, Nicolina Silvana. Risco, incerteza e as possibilidades de ação na saúde ambiental. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. V. 6, n. 2, p. 121-134, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v6n2/06.pdf>>. Acesso em: jan. 2008.

LOPES, José Sérgio Leite. Sobre processos de ambientalização dos conflitos e sobre dilemas da participação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 31-64, jan./jun. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n25/a03v1225.pdf>>. Acesso em: dez. 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). *Caminhos da educação ambiental: da forma à ação*. Campinas: Papyrus, 2006(a). p. 51-86.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Por uma educação ambiental transformadora. In: _____. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006(b). cap. 5, p. 89-137.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007.

MIGUELEZ, Oscar Manuel. Arendt com Freud: o mal em questão. Estudos Gerais de Psicanálise (Segundo Encontro Mundial, Rio de Janeiro, 2003). Disponível em <http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/5e_Miguelez_123151003_port.pdf>. Acesso em: out. 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, [1995]. p. 111-139.

MONTE, Maria das Graças. *Introdução da temática ambiental na escola: para além das concepções do professor*. 2003. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MORALES, Angélica Góis Muller. A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. *Educar*. Curitiba, n. 34, p. 185-199, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/11.pdf>. Acesso em: abr. 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, [1995]. p. 11-30.

NUCCI, João Carlos. Origem e desenvolvimento da ecologia e da ecologia da paisagem. *Revista Eletrônica Geografar*, Curitiba, v. 2, n.1, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/geografar/article/viewFile/7722/5896>. Acesso em: mai. 2009.

OLIVEIRA, Haydée Torres de; FREITAS, Denise de. Ambientalização dos cursos de licenciatura por meio da inclusão curricular de uma disciplina: o caso da UFSCar (Brasil). In: GELI, Anna Maria; JUNYENT, Mercè; SANCHEZ, S. (Org). *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 4 – Acciones de Intervención para la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. 1. ed. Girona – Espanha: Diversitas, 2004, v. 4, p. 155-172.

OLIVEIRA, Haydée Torres de. La formación ambiental en la educación superior: creatividad y autonomía entre amarras y resistencias. In: González-Gaudio, E. (Coord.). *La educación frente al desafío ambiental global*. Una visión latinoamericana. México, D.F.: Plaza y Valdés, 2007. p. 145-158.

OLIVEIRA, Haydée Torres de et al. Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de ensino superior. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2007.

PACCA, Jesuína Lopes de Almeida; VILLANI, Alberto. Conhecimento e saber do professor de Física. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 03 nov. 2000.

PAVESI, Alessandra. *A ambientalização da formação do arquiteto: o caso do curso de Curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos (CAU, ESC-SP)*. 2007. 199f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PAVESI, Alessandra; FREITAS, Denise de. A problemática socioambiental na formação do arquiteto: perspectivas e desafios apontados por um estudo do currículo de um curso de arquitetura e urbanismo. *Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo*. Programa de Pós-Graduação do Departamento de Arquitetura e Urbanismo EESC-USP, São Carlos, 2008, p. 107-122. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/risco/n7/08.pdf>>. Acesso em: jan. 2009.

PINTRICH, P. R.; MARX, R. W.; BOYLE, R. A. Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, v. 63, n. 2, p. 167-199.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich. Condição humana, condição cidadã: um ensaio sobre a dignidade da política e os desafios do novo estado democrático. *Ciências Sociais Unisinos*. São Leopoldo. Jan./abr. 2006. Disponível em: <www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publiccoes/ciencias_sociais_v42n1/adelia_ribeiro.pdf>. Acesso em: mar. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In: _____. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e participação. In: SORRENTINO, Marcos (Coord). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002, p. 41-56.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, n. 10, jul./set. 1997. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html>. Acesso em: abr. 2001.

SAUVÉ, Lucie. La educación ambiental entre lamodernidad y laposmodernidad: em busca de um marco de referencia educativo integrador. *Tópicos em Educación Ambiental*, v. 1, n. 2, ago. 1999. Disponível em: <<http://anea.org.mx/Topicos/T%202/Pagina%2007-25.PDF>>. Acesso em: jan. 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e participação. In: SORRENTINO, Marcos (Org.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002. p. 41-56.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n.1, p. 109-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf>>. Acesso em: abr. 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMITH, Vivian Hamann; SPERB, Tânia Mara. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 553-562, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a12.pdf>>. Acesso em: abr. 2008.

SORRENTINO et al. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n. 2, p. 285-299, mai./ago.2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

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

UWE, Flick. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VALADARES, Juarez Melgaço. *A escola plural*. 2008. 208f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIANA, Leandro. Metamorfoses urbanas: possibilidades para um urbanismo social. In: Encontro Nacional da ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social, 15., 2009, Maceió. Anais... p. 1-10. Disponível em <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/590.%20metamorfoses%20urbanas.pdf>. Acesso em: dez. 2009.

VILLANI, Alberto; BARROS, Marcelo Alves; ARRUDA, Sérgio Mello. Impasses na sala de aula de ciências: a psicanálise pode ajudar? *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em <www.fae.ufmg/abrapec/revistas/v4n1/v4n1a3.pdf>. Acesso em: dez. 2007.

VILLANI, Alberto et al. Contribuições da psicanálise para uma metodologia de pesquisa em educação em ciências. In: SANTOS, F.M.T; GRECA, I.M. (Org.). *A pesquisa em ciências no Brasil e suas metodologias*. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 323-389.

VILLELA, Ângela Bezerra. A Psicanálise e a cena política. Disponível em: <www.freudiana.com.br/documentos/psicanalise.pdf>. Acesso em: out. 2007.

VIOLA, Eduardo J.; LEIS, Hector R. A evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: HOGAN, Daniel Joseph; VIEIRA, Paulo Freire. (Org.). *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*. 2. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1995. p. 73-102.

XAVIER, Marlon. Arendt, Jung e Humanismo: um olhar interdisciplinar sobre a violência. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, n. 3, v. 17, p. 19-32, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n3/04.pdf>>. Acesso em: fev. 2009.

ZELEZA, Paul Tiyambe. *Conhecimento, globalização e hegemonia: produção do conhecimento no século XXI*. Brasília: UNESCO, SESI, 2005, p. 19-46.