

Subjetividade, crise e educação ambiental¹

Marlécio Maknamara

Professor Assistente da Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

End.: R. Geraldo Parreiras, 360, Trevo. Belo Horizonte, MG. CEP: 31545-220.

E-mail: marlecio@ufmg.br

Miguel Mahfoud

Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Laboratório de Análise de Processos em Subjetividade (LAPS) da UFMG.

End.: R. Cônsul Robert Levy, 957, São Bento. Belo Horizonte, MG. CEP: 30350-710.

E-mail: mmahfoud@fafich.ufmg.br

Resumo

No âmbito das discussões realizadas sobre as possibilidades de efetivação de intervenções pedagógicas mais críticas, emancipatórias e criativas sobre a problemática ambiental, a subjetividade desponta como categoria central para um redimensionamento do lugar que o sujeito tem ocupado no campo da Educação Ambiental. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir a questão da subjetividade do educador ambiental como abertura à totalidade do ser. Partindo de uma visão fenomenológica acerca da subjetividade, argumenta que a percepção do sujeito como elemento da totalidade do ser é condição primordial para a prática de educadores ambientais interessados em superar aquilo que é

denominado crise ambiental. Apresenta e problematiza algumas explicações recorrentes acerca das possíveis origens e causas de tal crise. Identifica possibilidades de vivência da subjetividade em torno das diferentes formas a partir das quais ela é entendida na contemporaneidade. Questiona a idéia de que vivenciamos uma crise ambiental vinculando essa discussão à necessidade de problematização da subjetividade dos educadores ambientais e de alguns reflexos que isso traz para suas práticas pedagógicas. Conclui pela necessidade de valorização da subjetividade de forma que os diferentes sujeitos da Educação Ambiental sintam-se co-autores de vivências restauradoras dos encontros de cada um consigo, com o outro e com o todo.

Palavras-chave: fenomenologia, totalidade, subjetividade, educação ambiental.

Abstract

Subjectivity emerges as a central topic to the subject's replacement in Environmental Education field, in the context of discussions about possibilities to turn concrete critical, emancipatory and creative pedagogical practices about environmental problems. In this way, this article aims at discussing environmental educators' subjectivity like an accessibility to the totality. Starting from a phenomenological vision about subjectivity, it argues that perceiving subject as an element of totality is a primordial condition to the practice of environmental educators interested in overreaching what is called environmental crisis. It presents and takes as a problem some reiterative explanations about possible origins and reasons to this crisis. Identifies possibilities about life experience in subjectivity around different ways in which subjectivity is understood in nowadays. Inquiries the idea that we have had life experience in an environmental crisis, binding this discussion to the necessity of reflections about environmental educators' subjectivity and some consequences over their pedagogical practices. It concludes on the necessity of giving to subjectivity a value in order that the different persons in Environmental Education can get a feeling of being partners in life experiences that replace their meetings with themselves, the others and the totality.

Keywords: phenomenology, totality, subjectivity, environmental education.

Introdução

Em ocasião anterior, um dos autores deste trabalho discutiu as possibilidades de efetivação de uma Educação para a Paz em escolas públicas, a partir de um curso de extensão onde se pode interagir com professoras do Ensino Fundamental no sertão alagoano². Naquela ocasião, interessava desencadear um processo de reflexão desejando que tais professoras passassem a (re)estruturar suas práticas pedagógicas, orientando seu trabalho segundo os pressupostos da Educação para a Paz e da Educação Ambiental.

Os movimentos ambientalistas e algumas práticas educativas a eles associadas têm sido identificados como atividades sociais exemplares na busca de efetivação da Educação para a Paz. De acordo com Reigota (1998, p. 10), a Educação Ambiental (EA) “deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”. Valendo-se desse conceito, o presente trabalho entende que a EA não trata apenas dos aspectos naturais de um ambiente, mas também das relações de interdependência do homem com tais elementos e dos homens entre si.

Nesse sentido, parecia muito bem “resolvida” a questão de que nenhuma prática³ de Educação Ambiental deveria prescindir da construção de valores, atitudes e comportamentos relativos ao relacionamento harmonioso do ser humano consigo mesmo, com seus pares e com o restante da natureza. Chega-se a afirmar que “ninguém estará realmente apto a cuidar do meio ambiente se não conhecer a si próprio, de forma que esteja em paz consigo e com os outros seres vivos, incluindo o ser humano” (Silva Cunha, 2006, p. 160). Ainda concordando com tal afirmação, aqui se quer, no entanto, ampliá-la.

A ampliação que aqui se deseja realizar vai no sentido de tentar significar, numa perspectiva fenomenológica, esse “conhecer a si próprio” como uma vivência permanente da totalidade inerente à existência de cada um. Dito de outra maneira, a “paz consigo” seria consequência de uma abertura à totalidade do ser, de uma percepção⁴ profunda de nós mesmos. Assim, o argumento desenvolvido neste trabalho é o de que a percepção de nossa

subjetividade como elemento da totalidade é condição primordial para a prática de educadores ambientais interessados em superar aquilo que entendemos como **crise ambiental**.

No intuito dessa argumentação, inicia-se apresentando algumas explicações recorrentes entre nós, educadores ambientais, acerca das possíveis origens e causas do que se convencionou denominar crise ambiental. Em seguida, são identificadas possibilidades de vivência de nossas subjetividades⁵ em torno das diferentes formas a partir das quais a subjetividade pode ser entendida na contemporaneidade, em meio a tal crise. Por fim, questiona-se a idéia de que vivenciamos uma crise ambiental vinculando essa discussão à necessidade de problematização também da própria subjetividade dos educadores ambientais e de alguns reflexos que isso traz para suas práticas pedagógicas.

Assim, considerando que esta breve apresentação não tem a pretensão de esgotar ou simplificar o assunto, tenta-se aqui contribuir para discussões que *a posteriori* venham problematizar as relações entre subjetividade e práticas pedagógicas no campo da Educação Ambiental.

A crise ambiental na contemporaneidade: “crise”?

A linha predominante no pensamento contemporâneo, que discute os fundamentos da crise ambiental da atualidade, volta-se para a tradição judaico-cristã. A raiz intelectual e material de tal crise estaria na visão linear de história consolidada pelo judaísmo e aprofundada pelo cristianismo, com a dissociação entre a história da humanidade e a história do cosmos (Soffiati, 2002).

Por sua vez, a idéia de estreitar relação entre a tradição judaico-cristã e a crise ambiental contemporânea tem sido criticada, sobretudo, por correntes marxianas, as quais relacionam tal crise à influência do sistema de mercado nas ações do homem com o restante da natureza (Cf. Cabral, 2000). Assim, não teria sido a religião, mas o surgimento da propriedade privada e a economia monetária do sistema capitalista os reais propulsores de tal crise. No entanto, tais explicações marxianas tiveram de ser, no mínimo, reformuladas, diante da degradação ambiental à qual foi submetida a ex-URSS, país socialista (Silva Cunha, 2005).

O que se costuma aceitar com maior consenso no campo da EA é o entendimento de que a pretensa dissociação entre natureza e ser humano possibilitou a sistematização da idéia de controle sobre a natureza, o que levaria ao domínio da natureza não-humana pelo ser humano. E tal concepção fragmentária de natureza teria sido constituída com o advento da Ciência Moderna (Grün, 2002; Santos, 1989).

Servem como referencial à produção científica subjacente ao surgimento da Ciência Moderna o pensamento de Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727), sendo que Grün (2002, p. 71) sintetiza a contribuição científica destes afirmando que,

com Galileu, a busca da objetividade científica implicou que a natureza perdesse suas qualidades sensíveis – a cor, o sabor, o cheiro. Bacon promoveu uma concepção utilitária de ciência na qual a natureza é considerada apenas quanto ao seu valor de uso. Descartes, por sua vez, inaugurou uma perspectiva metodológica na qual a natureza não é mais que um objeto à disposição da razão humana. (...) A natureza é um objeto de estudo, passivo, sem vida – eis o legado da epistemologia moderna.

A Ciência Moderna emerge tendo como grande referencial o método analítico sistematizado por Descartes, considerado o “pai do racionalismo moderno”. Reduzindo os fenômenos complexos às suas partes constituintes, tal método levou a uma concepção fragmentária da natureza e do saber científico. A confiança depositada no método cartesiano e, por conseguinte, na Ciência Moderna, levaram o pensamento moderno a tomar a experiência fundamentada cientificamente como único método e critério de verdade.

Visando à aplicação das leis da física a todos os fenômenos naturais como forma de entender, controlar e dominar a natureza, este rigoroso determinismo aperfeiçoa a concepção fragmentária de natureza, a qual passa a ser vista como uma máquina que funciona de acordo com leis imutáveis. Assim, o caráter sagrado e orgânico da natureza é definitivamente extinto, à medida que se impõe progressivamente o que Grün (2002) denomina de **car-**

tesianismo e que Santos (1989) denomina de **racionalização instrumentalista** da Ciência. A partir deste paradigma mecanicista as relações entre sociedade e natureza ocorrem através de práticas antropocêntricas, utilitaristas e instrumentalistas.

Dessa forma, o paradigma mecanicista subjacente à Ciência Moderna, influenciado pelo antropocentrismo, utilitarismo e instrumentalismo, pressupõe a natureza como um sistema mecânico capaz de ser controlado, manipulado e transformado, visando servir exclusivamente aos desígnios do ser humano. Tal paradigma articula-se às transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas na Europa entre os séculos XV e XVIII, as quais terminaram por levar a expansão da civilização ocidental a áreas extra-européias.

Carvalho (1994) ressalta a dificuldade em identificar, entre o paradigma mecanicista e o sistema capitalista, qual teve maior importância no desencadeamento da crise ambiental contemporânea, dada a concomitância de sua influência nas relações entre sociedade e natureza. Por sua vez, Grün (2002, p. 43) lembra que

o paradigma industrial capitalista jamais teria se sustentado, e mesmo iniciado sem que a natureza tivesse sido completamente objetificada. (...) A objetificação da natureza tornou-se condição *sine qua non* da expansão ilimitada da produção material.

Antes de quaisquer outras análises, é preciso enfatizar que a atual crise ambiental, por sua vez, tem uma origem eminentemente antrópica, ou seja, deve-se às atividades humanas inseridas, quer no modo de produção capitalista, quer no chamado socialismo. Em outras palavras, a crise aqui referida, independente do modo de produção focalizado, retrata o antropocentrismo, o utilitarismo, a instrumentalização e a exploração ilimitada, adotados como pressupostos norteadores da relação da sociedade com a natureza.

Em contrapartida, questiona-se a peculiaridade da crise ambiental planetária que estamos vivenciando, dado que tanto crises planetárias não-antrópicas⁶ como alterações ambientais antrópicas já ocorreram em diferentes tempos e espaços na existência do planeta Terra. No entanto, a singularidade da crise atual consistiria, segundo Soffiati (2002), na concomitante combinação do seu caráter antrópico com sua dimensão planetária.

Dentre todos esses questionamentos acerca de possíveis origens da crise ambiental ora vivenciada, um que parece faltar é aquele a respeito da própria veracidade dessa crise. Dito de outra forma, seria possível perguntar: estamos, de fato, vivenciando uma crise ambiental?

Na condição de educadores ambientais temos, recorrentemente, colocado a existência de uma crise ambiental como importante motivo de nossas práticas pedagógicas. Essa crise tem sido definida como “um conjunto de manifestações que revelam, num nível de abstração, uma conjuntura de retração, degradação e esgotamento” (Silva Cunha, 2005 p. 4). No entanto, observando mais atentamente os efeitos de forças que levariam a uma crise (seja ela denominada “crise ambiental”, “crise de sentido”, “crise de civilização”, “crise educacional” etc.) e as respostas que temos dado a esses efeitos, é possível afirmar que não estamos vivenciando uma crise ambiental.

Berger e Luckmann (2004) iniciam a obra **Modernidade, pluralismo e crise de sentido** afirmando que o mal-estar decorrente da idéia de crise deveria ser visto com ressalvas, pois poderia ser nada além de uma angústia recorrente na história da humanidade. Os autores sugerem em seguida que a idéia de crise e a convicção de que estaríamos vivenciando uma crise sem precedentes fossem estudadas sob novas dimensões:

Em que se baseia a convicção dos críticos modernos (e pós-modernos) da sociedade e culturas atuais de que a crise de nossa época seja totalmente diversa de todas as misérias passadas? Esses observadores dificilmente partem do pressuposto de que se operou uma transformação radical das condições básicas da vida humana. Eles deveriam, antes, supor uma nova constituição social do sentido da vida humana nos tempos modernos que lançam o sentido e, com ele, a vida humana, numa crise sem par na história (ibidem, p. 14).

Assim, ao falarmos de crise ambiental da forma como temos falado, é preciso considerar, também, os pressupostos gerais e as estruturas básicas de significância da vida humana. Em outras

palavras, se ordenamos nossas experiências através da produção de sentidos, o enfrentamento daquilo que temos chamado de crise exige, também, o entendimento das formações de sentido da nossa própria subjetividade. A diversidade de formas a partir das quais a subjetividade pode ser entendida na contemporaneidade, em meio a tal crise, pode ser de grande valia para reflexões acerca da prática pedagógica de educadores ambientais.

Subjetividade em meio à crise ambiental: do fisicalismo à totalidade

O papel da Ciência Moderna na configuração do que se convencionou denominar “crise ambiental” tem sido exaustivamente abordado. Apesar de todo esse esforço analítico em demonstrar a visão fragmentada do real que permeia o pensamento moderno, um desafio fundamental passa a se impor: o de recuperação da unidade básica do universo. Inevitavelmente, no âmbito desse desafio, as questões ligadas à subjetividade e seu lugar no universo passam a ser igualmente importantes.

Oliveira (2005) situa três formas básicas, na contemporaneidade, de compreensão da subjetividade: o **fisicalismo**, as **filosofias da finitude**, e o **pragmatismo**. Ainda que o referido autor venha a propor uma compreensão da subjetividade de maneira bem mais ampla – explicitando um sistema conceitual em que defende a subjetividade a partir das “propriedades que o ser humano não poderia deixar de ter sem deixar de ser o que é” – o entendimento das três formas recorrentes de abordagem da subjetividade é particularmente importante dentro dos propósitos deste trabalho.

O **fisicalismo** consiste, segundo Oliveira (2005), numa descrição físico-naturalista da subjetividade como fenômenos e processos mentais e seus produtos. Inclui a Teoria Behaviorista (foco no comportamento como forma de entendimento dos fenômenos mentais), a Teoria da Identidade (os fenômenos mentais se confundem com funções neurofisiológicas), a Teoria do Materialismo Eliminativo (não há fenômenos mentais, mas apenas mecanismos neurofisiológicos) e a Teoria do Materialismo Funcional (o mental é a mera manifestação do funcionamento perfeito do neurofisiológico).

As **filosofias da finitude**, por sua vez, têm especificidade na tese de que nossa consciência não é fundamento de si mesma, não constitui o princípio fundamental do pensar e do agir. Há aqui uma radicalização da contingência de nosso ser no mundo, uma vez que essa corrente, também identificada como **pós-moderna**, advoga que não somos fundamento de nós mesmos e que sequer podemos supor a existência de um centro absoluto no qual possa se ancorar nossa subjetividade. Nas palavras de Silva (1995, p. 248-249):

Do ponto de vista pós-moderno, o problema está em que a produção desse tipo particular de sujeito (...) se trata de uma construção social e histórica, contingente, característica de uma época histórica específica. (...) Aquilo que é visto como essência e como fundamentalmente humano não é mais do que o produto das condições de sua constituição.

Já para o **pragmatismo**, segundo Oliveira (2005, p. 9), o sujeito se revela como “aquele que, interpretando sinais, interpreta o mundo que ele tem através da mediação destes sinais”. Segundo a visão pragmatista, o ser humano existe porque dá sinais de si mesmo e se constitui como ser através da linguagem. Esta fornece nossos esquemas de interpretação de nós mesmos e do mundo a nossa volta. Só agimos como sujeitos porque somos capazes de linguagem e ação em redes interpretativas: “o eu, o ser subjetivo, não passa de uma rede de relações contingentes, um eterno tecer, nunca pleno, de novas redes” (ibidem, p. 10).

Essas três formas básicas de compreensão da subjetividade na contemporaneidade, apesar de bem estabelecidas nos campos científicos dos quais são tributárias, se baseiam especificamente apenas no sistema categorial próprio de cada um de seus respectivos campos.

Sem negar a importância desses sistemas conceituais, Oliveira (2005) sinaliza para as possibilidades de se pensar a subjetividade a partir de referenciais mais amplos. Nesse sentido, explicitando e reconstituindo estruturas que, segundo ele, evidenciam as determinações fundamentais do ser humano, busca tematizar o lugar que corresponde ao ser humano na totalidade. Esse projeto reconstitutivo poderia ser denominado, segundo Oliveira (2005, p. 12),

uma reconstrução racional do ser humano, uma ontologia regional transcendentemente mediada. Tal empreendimento não é simplesmente uma produção ou dedução *a priori* de conteúdos, mas uma reconstrução do já conhecido no mundo vivido e nas ciências, com o objetivo de captar os constitutivos essenciais do ser humano. Uma ontologia regional pressupõe o núcleo metafísico da reflexão filosófica em que, através de argumentos reflexivos, se demonstra uma estrutura incondicionada, absoluta, uma razão objetiva absoluta, princípio universal de inteligibilidade de tudo.

No plano dessa ontologia regional, a **corporalidade** sobressai como dimensão basal da existência humana. Como pressuposto da consciência⁷, da autoconsciência e da intersubjetividade – características específicas do ser humano, segundo Oliveira (2005) –, a corporalidade constitui mediação dos seres humanos consigo, com seus pares e com o ambiente.

A corporalidade dá suporte à nossa existência em dois aspectos: primeiro, num plano mais imediato, nosso caráter corporal-orgânico nos coloca no mesmo *status* dos demais seres do mundo; segundo, em contrapartida, ainda que marcados *a priori* por uma configuração corporal-biológica, não podemos olhar para nosso próprio corpo como simples objeto em meio a tantos outros. Com relação a esse último aspecto, somos diferencialmente marcados pela necessidade de ter de adquirir as condições de nossa existência, o que exige uma permanente acolhida ao Outro. Tal aspecto é particularmente importante à prática pedagógica de um educador ambiental, uma vez que, no âmbito das mediações de sua corporalidade, o ser humano percebe que sua existência depende de sua abertura ao Outro como forma de auto-realização:

Ele não pode garantir sua autoconservação sem receber o outro e agir sobre ele. Todos os seus órgãos estão a serviço da sobrevivência do todo, o que o revela como um sistema auto-referencial que, por um lado, se diferencia de seu meio-ambiente, mas que, por outro lado, não pode sobreviver sem ele. Tudo isto constitui a materialidade, a dimensão psicofísica do sujeito humano que estrutura e constitui todo seu ser (ibidem, p. 14).

Nas aberturas que faz como sujeito, o ser humano é capaz de perguntar-se sobre si e sobre o Outro, dar nomes e dotar de sentido as coisas a sua volta. Assim, pode distanciar-se de tudo (inclusive de si mesmo) e, por conseguinte, pode interrogar-se pela totalidade do ser. É nesses termos que é possível pensar a subjetividade como abertura à totalidade: o ser subjetivo, ao mesmo tempo em que se revela co-extensivo com o todo, inserido nele, está aberto a esse todo por ser aquele que diz o todo e lhe dá sentido. Assim, compete ao sujeito a co-extensionalidade com o universo, uma vez que a totalidade só é inteligível mediante a abertura do ser ao Outro. Em outras palavras, diante das aberturas que faz ao Outro na constituição do seu ser, o ser humano se confunde com a totalidade.

As aberturas do sujeito ao Outro lhe permite ampliar seus conhecimentos sobre coisas, eventos, fenômenos, pessoas. O ser humano empreende esse conhecer o Outro afirmando para si mesmo sua própria existência, uma vez que, em meio às mudanças decorrentes do ato de conhecer, permanece a consciência de uma identidade cognoscente. No ato de conhecer algo o ser humano se afirma como sujeito, mediante um reflexo do eu do sujeito sobre si mesmo, através do algo que foi conhecido. A partir desse reflexo de si sobre si mediante o ato de conhecer, o sujeito se torna familiar a si mesmo. **Autoconsciência** é, portanto, estrutura determinante da subjetividade (Oliveira, 2005).

O ser humano não só capta a si mesmo em sua autoconsciência, mas também é capaz de comunicar aos outros seres humanos a sua consciência sobre a realidade exterior a si mesmo. Essa consciência, formada no confronto entre experiências anteriores e a realidade que se impõe ao sujeito, permite que o mesmo possa situar e elevar o que encontra à esfera do sentido e da validade. Assim, a **questão da validade** emerge como outro atributo peculiar à subjetividade, pois o sujeito, ao levantar esse tipo de questão,

se pode distanciar de suas representações, de seus próprios desejos na medida em que pergunta se elas são verdadeiras e se eles são moralmente corretos, o que significa dizer que o ser humano é capaz de abrir-se a valores, cujo ser é independente de sua vontade (Oliveira, 2005, p. 21).

Portanto, corporalidade, autoconsciência e negociação de valores são dimensões importantes não apenas para uma melhor compreensão do sujeito contemporâneo, mas para exercitarmos a abertura que cabe à nossa subjetividade, também no sentido de podermos problematizar de outra forma o objeto e alguns procedimentos de nossa prática pedagógica como educadores ambientais. Assim, na seção que vem a seguir, procura-se questionar alguns aspectos da prática pedagógica do educador ambiental que, em meio às aberturas a que nossas subjetividades são interpeladas, mais têm nos solicitado como sujeitos educadores.

Pseudo-crise, proto-subjetividade e deseducação ambiental

A partir dos anos de 1960 e 1970, passou-se a problematizar, de maneira mais intensiva, os pressupostos do crescimento econômico ilimitado e da inegotabilidade dos recursos naturais. É assim que os efeitos dos hábitos de consumo e das formas de produção material da sociedade sobre o ambiente⁸, a nível local e global, passam a ter repercussão direta sobre o campo educacional. Isso leva à configuração de um conjunto altamente diversificado de reflexões e práticas que, apesar de abrangerem a questão ambiental de maneira bastante diferenciada, são agrupadas em torno do que se costuma denominar de Educação Ambiental (EA).

Particularmente, percebemos as práticas de EA, em meio a toda a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas inerentes ao campo, como tendo em comum o intuito de constituir determinados modos de existência e resgatar o sentido dos seres humanos, ora como espécie biológica, ora como ente cultural, ora como articulação indissociável entre essas duas dimensões. Nesse contexto, portanto, parece ganhar relevo, para as práticas de Educação Ambiental, o sentido de sermos humanos.

Sobre o sentido que um indivíduo tem de sua própria vida, Berger e Luckmann (2004, p. 14) afirmam que “o sentido se constitui na consciência humana: na consciência do indivíduo, que se individualizou num corpo e se tornou pessoa através de processos sociais”. O sentido da vida para um indivíduo, portanto, depende da sua consciência, “nada mais é do que uma forma complexa de

consciência: não existe em si, mas sempre possui um objeto de referência. Sentido é a consciência de que existe uma relação entre as experiências” (ibidem, p. 15).

Sendo as experiências vivências que não ocorrem isolada e aleatoriamente, mas para as quais o **eu**⁹ volta sua atenção, o sentido de nós mesmos é a consciência das relações que estabelecemos com nosso próprio eu. Por decorrência, o sentido da atuação de um educador ambiental implica não só a consciência de suas relações consigo e com seus pares, mas também das relações que estabelece com o contexto daquilo que nos acostumamos a denominar crise ambiental. No sentido de melhor percebermos as relações que estabelecemos com o contexto de uma crise, Grygiel (2002, p. 2) adverte que “a crise consiste no fato que eu me dê conta de estar no estado de miséria em que não sei e não tenho para onde ir, mas ao mesmo tempo me dê conta de dever sair”.

Dessa forma, do ponto de vista fenomenológico, é possível afirmar que vivemos uma **pseudo-crise ambiental**. Tal reflexão, sob esse ponto de vista, só é possível porque a fenomenologia vai até as últimas conseqüências para descobrir a essência daquilo que temos denominado crise:

O método fenomenológico é caracterizado pelo fato de colocar entre parênteses ou por fazer a redução, em primeiro lugar, de todos os pré-conceitos e dos conhecimentos já sedimentados e até mesmo da própria existência das coisas, para pôr em evidência, na sua essencialidade, a dimensão da consciência (Ales Bello, 1998, p. 45).

Nessa investida, a fenomenologia nos faz perceber que a noção de crise pressupõe uma compreensão do que está acontecendo mediante um juízo pautado na valorização máxima do sentido e do valor da existência humana (Grygiel, 2002). Portanto, um rápido exame sobre o que temos denominado crise ambiental traz para a dimensão da consciência a constatação de uma profunda fragilidade teórico-metodológica de enfrentamento do que agora merece ser chamado de pseudo-crise ambiental, pelo menos do ponto de vista da subjetividade.

Numa perspectiva fenomenológica, a consciência dessa pseudo-crise é fundamental para melhor nos posicionarmos como

sujeitos, diante de todas as sensações, medos e mal-estares que a referida crise nos provoca. Ou seja: de qualquer forma, pelos incontestáveis problemas ambientais que nos coloca, a pseudo-crise ambiental nos solicita como educadores. Mas que tipo de solicitação seria essa? A busca de uma resposta científica aos problemas que nossa própria civilização¹⁰ criou? Seria uma solicitação à celebração da reciclagem (e de tantas outras atitudes tecnicistas¹¹) como solução dos problemas ambientais? Um pedido à preservação da espécie humana?

A Ciência, conforme já foi apontado, tem um papel importante na configuração do que ora nos solicita como educadores ambientais. Mas não é apenas do ponto de vista epistemológico que ela não atenderia à solicitação que aqui está em jogo. A Ciência, tal como a construímos e dela fazemos uso, também tem nos destituído da noção de totalidade do ser:

Na incapacidade de interrogarmo-nos sobre o que é, a Ciência nos aprisiona, porque ela pergunta somente como se deve fazer algo com alguma coisa (...). A Ciência se interroga sobre a figura transeunte do mundo, ou seja, sobre o que existe *in saeculo*. (...) A secularização, censurando a pergunta sobre o que é (...) barra o caminho ao sentido da vida e ao valor da existência pessoal (Grygiel, 2002, p. 1).

Assim, pensar cientificamente os problemas ambientais que nos afligem local e globalmente não parece atender satisfatoriamente à solicitação da qual estamos tratando, uma vez que o conhecimento científico do mundo não passa de uma objetivação dessa mesma forma de conhecimento. Essa consciência objetivadora da realidade implica numa separação radical entre pensar os problemas ambientais e nos reconhecer como sendo parte deles. Para esse tipo de consciência,

(...) só é o que se deixa objetivar. O sentido da realidade manifesta-se aqui como **objetividade**, a capacidade de ser posto diante do homem, de ser usado pelo homem em sua auto-realização; só é o que é dominável pelo homem em função de si mesmo. (...) Vista a partir do saber ime-

diato, essa forma de consciência lança o conteúdo da consciência no mundo, pressupondo naturalmente que seja o homem quem o produz, já que o mundo não tem sentido em si mesmo, (...) mas, muito pelo contrário, o mundo só emerge como tal, como objeto, à medida que o homem se faz sujeito (Oliveira, 1993, p. 122).

Percebe-se, assim, um forte teor antropocêntrico¹² nessa forma de consciência. Enquanto que no pensamento clássico o conhecimento do mundo é a revelação de si no mundo, no pensamento moderno há uma relação de determinação da subjetividade sobre o mundo. Na consciência moderna é estabelecida uma relação de uso (e não de co-construção) entre o eu e a experiência: a esta cabe apenas confirmar as hipóteses decorrentes do exercício de afirmação do eu antropocêntrico. Além disso, conforme visto anteriormente, a consciência moderna, na qual imperam explicações científicas¹³ do mundo, barra o caminho ao sentido da vida, nos aprisionando e dificultando a consciência das relações do sujeito consigo e com seus pares.

Assim, a subjetividade no pensamento moderno seria, à primeira vista, “forte”, plenamente realizada, por objetivar o mundo. No entanto, da forma como ela tem se apresentado, se revela como extremamente frágil – uma **proto-subjetividade** –, pois necessita relacionar todas as coisas a si para sua auto-realização. O pensamento moderno se estrutura mediante uma atenção concentrada no domínio do outro da subjetividade, onde esta coloca diante de si e contra si o mundo a fim de que, objetivando-o, se sinta realizada (Oliveira, 1993).

Nesse sistema de pensamento, no qual estamos mergulhados, a subjetividade é **proto-subjetividade** porque precisa subjugar o seu outro para afirmar-se pois, no pensamento moderno, o homem não é considerado um ente entre os outros. No exercício dessa forma de consciência, o homem não acha lugar entre as coisas do mundo, não se reconhece em meio à totalidade do ser. Dessa forma, a totalidade do mundo tem sido acessada a partir de um *a priori* em que a subjetividade não pode se reconhecer imersa nessa totalidade, como condição primeira para o acesso à verdade sobre as coisas. Isso seria o equivalente a destacar o ser

do educador ambiental dos próprios problemas ambientais que ele gostaria de superar.

Ora, parece no mínimo paradoxal a idéia de um educador que não se posiciona como inserido em meio à dinâmica ambiental em que atua, uma vez que a noção de EA que a pseudo-crise tem solicitado pressupõe o reconhecimento do sujeito como parte do ambiente¹⁴. Desconsiderar isso significa possuir uma visão fragmentada da dinâmica ambiental que desejamos modificar via práticas de EA. Portanto, como educador ambiental, é imprescindível entender a subjetividade como abertura à totalidade do ser. No sentido dessa abertura,

Subjetividade é, portanto, subjetividade não simplesmente pela contraposição ao mundo natural e por sua intervenção doadora de logos, mas, sobretudo, quando ela se concebe como liberdade, da maneira mais radical possível, pelo ‘encontro’ de outra liberdade, que a ‘interpela’. A subjetividade só se sabe como tal quando se concebe como ‘espírito’, como presença de totalidade, que possibilita o encontro das liberdades: espírito é a possibilitação da comunhão das liberdades singulares na universalidade do sentido último (Oliveira, 1993, p. 128).

Aqui, é possível afirmar que nós, educadores ambientais, temos exercitado essa abertura ao outro muito mais em termos do reconhecimento de que somos parte do ambiente – o que não deixa de ser essencial! – do que pelo reconhecimento de que essa mesma abertura pressupõe, também, um fortalecimento dos laços intersubjetivos no âmbito de nossas práticas pedagógicas. Uma vez que o sujeito necessita de outros sujeitos para configurar e demarcar sua existência, a consideração da necessidade de abertura ao Outro como sujeito fortalece o reconhecimento da subjetividade exatamente porque é em meio à intersubjetividade que o sujeito se afirma como integrante indissociável da totalidade do ser.

Mas de que maneira a vivência da intersubjetividade pode nos livrar de existirmos apenas no plano da proto-subjetividade? Em que termos é possível pensar o fortalecimento dos nossos laços intersubjetivos? De que maneira a intersubjetividade emerge

como categoria importante para a prática pedagógica dos educadores ambientais?

Mesmo o olhar mais desatento sobre diversas atividades de Educação Ambiental que vêm sendo planejadas e realizadas no Brasil constatará que tais atividades não conseguem escapar a uma lógica da “produtur¹⁵” como eixo de ação pedagógica: da produção de materiais reciclados à construção de hortas, dos relatórios técnicos à criação de áreas de proteção ambiental, dos documentos de diagnóstico aos projetos de intervenção direta sobre áreas degradadas, o que muitas vezes prevalece é somente a dimensão material, científica e quantificável dos problemas ambientais e de nossas intervenções sobre eles. Reduccionismos desse tipo vêm sendo enfaticamente criticados pela literatura na área de Educação Ambiental (cf. Carvalho, 2004; Reigota, 1998; Sato, 2000). Lima (1999), ao debater relações entre meio ambiente e educação tendo como fio condutor uma análise crítica acerca de propostas educacionais voltadas à temática ambiental, observa que tais propostas têm sido reducionistas por enfatizar “os aspectos técnicos e biológicos da educação e da questão ambiental em detrimento de suas dimensões políticas e éticas” (p. 136). Em contrapartida, quando questões éticas e políticas precisam ser enfatizadas é porque nossas relações intersubjetivas colocam-se como centrais a esses questionamentos.

A noção de intersubjetividade, por sua vez, pressupõe algo que ocorre entre sujeitos, entre um sujeito e outro. Nesse sentido, a intersubjetividade é possível pela capacidade do ser humano se perceber em relação a outro sujeito, num processo de desprendimento de si, de sua realidade mais imediata, que é seu próprio eu. A respeito dessa capacidade de desprendimento, Oliveira (2005, p. 14) afirma que:

o ser humano pode desprender-se, ‘descolar-se’ de tudo inclusive de si mesmo, de suas representações, motivações, impulsos, padrões de comportamento etc., e pôr uma diferença entre si mesmo e tudo mais enquanto conteúdo de suas diferentes ações. Neste sentido, ele se contrapõe a tudo, está sempre para além de tudo, inclusive para além de si mesmo enquanto este ser finito e limitado.

Sendo finito e limitado, é condição própria do ser humano se distanciar da realidade imediata que encontra em si mesmo. Nesse distanciamento, inevitavelmente ele encontra diferentes sujeitos e reconhece cada um deles como sendo “seu outro”. Desse processo de reconhecimento e compreensão do outro, desponta a noção de empatia, trabalhada por Edith Stein ao basear-se na fenomenologia husserliana como modalidade de abordagem do outro. Para Ales Bello (2000, p. 160), Stein aborda a empatia como uma “forma em que os sujeitos humanos se reconhecem mutuamente tais, isto é, precisamente sujeitos e não objetos”.

A empatia, portanto, tal como problematizada por Stein, coloca como central a questão da experiência vivencial alheia. Dito de outra forma, essa noção de empatia pressupõe a consideração de um ser humano como aquele outro de nossa existência que não pode ser visto como simplesmente “mais um”, mas alguém que divide conosco as potencialidades de nossas subjetividades virem a se reconhecer em meio à totalidade do ser.

Todas essas discussões colocam em evidência a necessidade de repensarmos o lugar que os sujeitos envolvidos em nossas práticas de Educação Ambiental têm tido. A literatura pertinente à EA tem se pronunciado enfaticamente contrária aos tecnicismos e reducionismos nas ações de educadores ambientais que pensam e encaminham sua prática pedagógica como uma questão de “adestramento ambiental¹⁶”. Nessas intervenções pedagógicas, tudo se passa como se não houvesse relações intersubjetivas e como se não fossem para elas, também, que nossos esforços devessem se voltar, pois “uma vez que a maioria dos problemas, com os quais se defronta o indivíduo, também se coloca tipicamente na vida das outras pessoas, as ‘soluções dos problemas’ são relevantes não só subjetiva, mas também intersubjetivamente” (Berger e Luckmann, 2004, p. 18). Isso é ainda mais grave quando essas iniciativas são feitas em nome de uma “mudança do mundo”, afinal “o mundo não é somente o conjunto das coisas físicas, mas é constituído por toda a bagagem de experiências vivenciais que cada ser humano possui e compartilha com o grupo ao qual pertence” (Ales Bello, 1998, p. 38).

Os tecnicismos no campo da EA não são graves apenas do ponto de vista de nossa instrumentalização para intervenção no

ambiente. Conceber práticas de EA tecnicamente, adestrando pessoas para regular suas vidas como se estas fossem questões cuja solução devesse ser buscada pela via técnica é igualmente preocupante: constitui **deseducação ambiental**, pois não dá conta de um dos aspectos inerentes a qualquer dinâmica ambiental, qual seja, o ser humano em sua dimensão de totalidade.

Tal preocupação com as conseqüências de uma deseducação ambiental advém do simples reconhecimento de que toda prática pedagógica é relacional, ou seja, não se faz plenamente na solidão monológica de um sujeito que contacta seus pares por meio de uma relação de objetivação, pautada no adestramento ambiental. Como lembra Oliveira (1993), uma relação intersubjetiva que se realiza como manipulação do outro é uma relação coisificante, pois considera o sujeito como mero objeto da natureza. Dessa forma, a deseducação ambiental é coisificante não apenas para os sujeitos da educação que estão sendo adestrados, mas também para o educador-adestrador, posto que este, não valorizando e não reconhecendo plenamente aqueles com os quais interage, menosprezando o aspecto intersubjetivo na EA, não reconhece a si mesmo. A deseducação ambiental, portanto, não serve para a vivência de novas relações do ser humano consigo, com o outro e com o todo.

Assim, muitos projetos de intervenção em diferentes dinâmicas ambientais têm vindo em nome de uma solidariedade fundamentada na idéia de “trazer algo” para o grupo imerso na dinâmica que se deseja modificar. Alguns desses projetos terminam por fracassar, muitas vezes não por falta de recursos financeiros ou aparato pedagógico insuficiente, mas porque neles se esqueceu que, segundo Ales Bello (2000), a verdadeira solidariedade se fundamenta numa atitude de disponibilidade assumida pelo ser humano a respeito dos outros. Dessa forma, ou repensamos o valor que tem sido dado a cada sujeito de nossas ações educativas, ou continuaremos a procurar as razões de nosso fracasso pedagógico exatamente onde elas não estão.

Considerações finais

As práticas pedagógicas dos educadores ambientais vêm sendo atravessadas por diferentes perspectivas teórico-metodológicas e direcionamentos políticos como forma de enfrentamento da pseudo-crise ambiental. No âmbito da discussão acerca da diversidade dessas práticas e das possibilidades de efetivação de intervenções pedagógicas mais emancipatórias e criativas, a subjetividade desponta como categoria central para um redimensionamento do lugar que o sujeito tem ocupado na Educação Ambiental.

Uma valorização da subjetividade nas diferentes atividades de EA não deve ser vista como recaída ao antropocentrismo. Implica um reconhecimento das potencialidades do sujeito no enfrentamento daquilo que ainda não é propriamente uma crise, mas que lhe solicita recorrentemente um posicionamento mais amoroso para com a totalidade do ser, na qual ele mesmo se inclui. Além disso, essa valorização não prescinde do estreitamento dos nossos laços intersubjetivos como forma de favorecer esse posicionamento do sujeito, uma vez que uma pessoa, em sua subjetividade, se nutre de sentidos criados não só em nível individual, mas também no plano intersubjetivo.

Perceber-nos inseridos nessa totalidade não comporta a celebração de uma subjetividade que precisa domesticar o Outro do ambiente (seja esse outro um elemento da natureza humana ou da não-humana) para se sustentar superficialmente. Pelo contrário, essa percepção da totalidade exige um “dar voz” à subjetividade de forma que os sujeitos envolvidos nas atividades de EA vejam-se não como participantes de uma intervenção técnica (explicitamente politizada ou não), mas se sintam co-autores de vivências restauradoras dos encontros de cada um consigo, com o outro e com o todo.

Notas

1. O presente trabalho resulta de estudos e discussões organizados pelo Prof. Dr. Miguel Mahfoud, na disciplina **Cultura e Processos de Subjetivação**, durante o semestre letivo de 2008.1, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG.
2. O local em questão é Santana do Ipanema, cidade que apresenta péssimos indicadores sociais (precárias condições de

saneamento básico, alta concentração de renda, desemprego e analfabetismo, entre outros), os quais configuram uma dinâmica ambiental bastante degradante. Por outro lado, se esse cenário é comum a qualquer região considerada economicamente subdesenvolvida, os problemas socioeconômico-culturais daquela cidade, quando somados à trajetória histórico-política da região em que se insere, assumem contornos bastante particulares.

3. “Prática pedagógica”, tal como em Cunha (1989), refere-se aqui ao cotidiano do educador na preparação e execução do seu trabalho educativo. Assim, neste trabalho, entende-se que as práticas de educação ambiental – ainda que existam várias formas de engendrará-las – constituem práticas pedagógicas que só se justificam se colaboram “na busca e construção de alternativas sociais baseadas em princípios ecológicos, éticos e de justiça” (Reigota, 2001, p. 25).
4. Definida como “a apresentação da coisa tal como ela é na sua realidade” (Ales Bello, 1998, p. 37).
5. Tal como Ales Bello (2004), aqui se está entendendo o **sujeito** em termos de uma estrutura essencial possuidora de vivências.
6. Por exemplo, a Paleontologia, a Geologia e a Biologia Evolutiva esclarecem que crises planetárias de duração, profundidade e extensão bem mais acentuadas que a atual, foram provocadas por fenômenos astronômicos, geológicos e climáticos.
7. **Consciência** neste trabalho está sendo significada não no sentido moral (“é preciso ter consciência de...”), mas como indica Ales Bello (2004), no sentido de “dar-se conta de”.
8. Aqui entendido como “o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído” (Reigota, 2001, p. 14).
9. Segundo Ales Bello (2004, p. 180), “o ‘eu’ é aquela capacidade que o ser humano tem de ir a todas as vivências, e de ver como essas vivências correspondem ao corpo, à psique e ao espírito”.

Espírito, aqui, é entendido na mesma acepção de Oliveira (1993), quando o define em termos da capacidade do ser humano de distanciamento de todo ente (inclusive de si mesmo): liberdade transcendental, como característica exclusivamente humana.

10. A respeito da civilização, Grygiel (2002, p. 3) afirma que “nós mesmos a construímos e ao mesmo tempo perdemos o controle sobre ela, porque não podemos estar presentes nela. A criamos em um processo de abstração, isolando, da realidade concreta e de sua ordem (*kosmos*), um fragmento”.
11. “Atitudes tecnicistas” em Educação Ambiental seriam quaisquer ações decorrentes da perspectiva de um **adestramento ambiental**, colocado por Brügger (1999, p. 14) como “uma instrução de caráter essencialmente técnico, fruto de uma visão de mundo cientificista e unidimensional”.
12. Uma postura antropocêntrica é definida como aquela em que o homem é considerado o centro de tudo e na qual todas as coisas existem única e exclusivamente em função dele (Grün, 2002).
13. A idéia de cientificismo na Educação Ambiental, segundo autoras como Brügger (1999) e Fracalanza (1992), remete a uma visão onde predomina o instrumentalismo no entendimento do ambiente e na resolução dos problemas ambientais. Considerando como válidos somente os pensamentos e ações referentes ao ambiente que sejam respaldados pelo conhecimento científico, o cientificismo caracteriza-se pela idéia de supremacia da Ciência sobre outras formas de conhecimento e pela ênfase nas benfeitorias da Ciência e da Tecnologia, descartando seus limites de compreensão do mundo e seus fracassos (Amaral, 1995).
14. A literatura específica tem destacado veementemente que, para fins de superação dos problemas ambientais, a Educação Ambiental deve pautar-se numa visão em que o ser humano figure como elemento do ambiente (Carvalho, 2004; Sato, 2003; Reigota, 1998).
15. Grygiel (2002) toma a **produtura** como associada à figura efêmera do mundo, à tecnicização das criações humanas, opostamente à noção de **cultura** por ele desenvolvida, que

deve ser entendida como a diversidade de trabalhos humanos que leva o sujeito a ser sempre mais e descobrir-se em meio à totalidade do ser.

16. Paula Brügger (1999), em seu livro **Educação ou adestramento ambiental?**, lança um importante alerta a respeito de práticas de Educação Ambiental que vêm sendo implementadas sob uma perspectiva comportamentalista. Segundo a autora, o comportamentalismo na EA privilegia o reforço de comportamentos “ambientalmente corretos”, **adestrando** mais do que efetivamente educando. O adestramento se identifica com a execução de determinadas tarefas que, no caso da EA, levam a ajustamentos dos indivíduos a condições ambientais degradantes. Carvalho (2004), concordando com Brügger, ressalta que o **adestramento ambiental**, com sua dimensão normativa e disciplinar, produz efeitos pouco estimulantes para uma EA que se pretende emancipatória, libertária e criativa.

Referências

- Amaral, I. A. (1995). *Em busca da planetização: Do ensino de ciências para a educação ambiental*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de Campinas, São Paulo.
- Ales Bello, A. (1998). *Culturas e religiões: Uma leitura fenomenológica*. Bauru, SP: Edusc.
- Ales Bello, A. (2000). *A fenomenologia do ser humano: Traços de uma filosofia no feminino*. Bauru, SP: EDUSC.
- Ales Bello, A. (2004). *Fenomenologia e ciências humanas: Psicologia, história e religião*. Bauru, SP: EDUSC.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: A orientação do homem moderno*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brügger, P. (1999). *Educação ou adestramento ambiental?* (2a ed.) Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas.
- Cabral, M. C. R. (2000). *O paradigma mecanicista e a educação ambiental nas diretrizes curriculares oficiais de ciências do estado do Pará*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Campinas, São Paulo.

- Carvalho, I. M. (2004). *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, M. (1994). *O que é natureza* (2a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papyrus.
- Fracalanza, D. C. (1992). *Crise ambiental e ensino de ecologia: O conflito na relação homem-mundo natural*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de Campinas, São Paulo.
- Grün, M. (2002). *Ética e educação ambiental: A conexão necessária* (5a ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Grygiel, S. (2002). L'uscita dalla caverna e la salita al Monte Moria: Saggio su natura e civiltà. *Il Nuovo Aeropago*, 19 (2/3), 25-61.
- Lima, G. F. C. (1999). Questão ambiental e educação: Contribuições para o debate. *Ambiente & Sociedade*, 5, 135-153.
- Oliveira, M. A. (1993). *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira, M. A. (2005). Subjetividade e totalidade: Um confronto com as antropologias contemporâneas. *Anais do Congresso Internacional de Filosofia "Pessoa e Sociedade: Perspectivas para o século XXI"* (pp. 1-23). Braga, Portugal: Universidade Católica de Portugal.
- Reigota, M. (1998). *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense.
- Reigota, M. (2001). *Meio ambiente e representação social* (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. (1999). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Sato, M. (2000). Dialogando saberes na Educação Ambiental. *Anais do Encontro Paraibano de Educação Ambiental – Novos Tempos* (pp. 1-11). João Pessoa: REA/PB & UFPB.
- Sato, M. (2003). *Educação ambiental*. São Carlos, SP: Rima.

- Silva, T. T. (1995). O projeto educacional moderno: identidade terminal? In A. Veiga-Neto, (Org.), *Crítica pós-estruturalista e educação* (pp. 245-260). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Silva Cunha, M. M (2005). *A prática pedagógica de professores de ciências e suas relações com a educação ambiental*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Silva Cunha, M. M. (2006). *Paz e educação ambiental: Desafios à educação no sertão alagoano*. Interagir, (9), 159-164.
- Soffiati, A. (2002). Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In C. F. B., Loureiro, P. P. Layrargues, & R. S. Castro, (Orgs.), *Educação Ambiental: Repensando o espaço da cidadania* (2a ed., pp. 23-67). São Paulo: Cortez.

Recebido em 1º de junho de 2008

Aceito em 2 de fevereiro de 2009

Revisado em 27 de fevereiro de 2009