

WANDERSON RODRIGUES MORAIS

**A ENUNCIÇÃO DE “SUJEITO” EM DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Relatório de Pós-doutorado realizado na
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Biociências, Departamento de
Educação, Rio Claro.

Supervisor(a): Prof. Dr. Luiz Marcelo de
Carvalho

FAPESP - 2021/07934-5

Rio Claro

2024

Resumo

Nesta pesquisa, nosso objetivo foi compreender o funcionamento discursivo em enunciados sobre a categoria de sujeito e sua constituição no campo da Educação Ambiental (EA), considerando a linguagem como mediadora nesse processo de produção de efeitos de sentidos. Partimos da consideração de que a interação entre os seres humanos e o ambiente é mediada por relações e práticas que são atravessadas por discursos e ideologias diversas, cuja origem está na apropriação e uso das múltiplas nuances da linguagem. Com o acúmulo de experiências com os diversos crimes ambientais e, conseqüentemente, a preocupação com seus impactos nas dinâmicas naturais e para a sociedade humana, a educação passa a ser compreendida e valorizada como processo que pode intervir na formação de um sujeito ambientalmente orientado. Esse terreno, marcado por discursos conservadores, pragmáticos e emancipatórios, é configurado por uma disputa nas quais variadas propostas educativas concorrem em uma espécie de arena discursiva. Diante disso, nos apoiamos na Análise de Discurso de Michel Pêcheux e colaboradores, nas contribuições de pesquisadores do campo da EA, e em conceitos da Psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan para compreender tais processos de enunciação voltados para a formação desse sujeito. O *corpus* documental, foco da análise, foi composto por teses e dissertações em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no banco de dados do projeto EArte, projeto interinstitucional que desenvolve pesquisas na linha do estado da arte de pesquisas em EA. Como resultados, pudemos observar no discurso das teses e dissertações analisadas o uso de uma diversidade de recursos discursivos na tentativa de elucidação desse sujeito. Observamos, por exemplo, o funcionamento das distintas nomeações que surgem em tais processos educativos, os quais funcionam como significantes que estruturam determinadas práticas e formas de ser, um “sujeito X” a partir do discurso de cada pesquisador. Observamos, também, que ainda se torna necessário esforços no sentido de compreender os espaços de silêncios, ausências e não-ditos de alguns funcionamentos em uso, como o caso de elipses e limites de materialidade em alguns recortes. Nesse contexto, é fundamental pensar sobre o papel das construções identitárias, com vistas a emergência de outros significantes que acendam a centelha política no processo educativo.

Palavras- chave: Educação Ambiental. Sujeito. Projeto EArte. Análise de Discurso.

Sumário

1.0 Introdução	4
1.1 Delimitação do problema e referenciais teóricos	5
2.0 Procedimentos de pesquisa	16
3.0 Teses e dissertações em EA e efeitos de sentido sobre o sujeito	19
4.0 Desdobramentos e reflexões.....	42
5.0 Considerações finais como vias de continuidade	52
Referências	53
Apêndice	58
Realizações no período	60
Plano de Gestão de Dados.....	60
Comentários do Supervisor	61
Anexos.....	63

1.0 Introdução

A interação entre os sujeitos e o ambiente data desde as épocas mais remotas, a partir do jogo com a língua e de seus efeitos pela estruturação na linguagem. Nesse ínterim, civilizações foram constituídas na crescente complexidade das relações político-sociais, concorrendo para a instauração de práticas e a veiculação de seu ideário, cujas marcas se inscrevem na história e podem ser compreendidas a partir de fragmentos culturais. Essas práticas podem ser compreendidas como práticas materiais, cujo funcionamento se dá a partir da linguagem, e assim, pela via do discurso.

Nesse contexto, o discurso pode ser compreendido como o efeito de sentidos entre os interlocutores que constituem as classes na sociedade, dando-se pela atuação de um sistema de evidências e significações, a ideologia. É essa estrutura *omni*-histórica que fornece a cada sujeito a sua realidade, interpelando-o à existência (PÊCHEUX, 1995, 1997). Consequentemente, é possível afirmar que os sujeitos são formados por meio do agenciamento dos variados discursos, ou seja, também se encontram atravessados por discursos diversos, e, nesse caso, aqueles ligados à temática ambiental.

A definição do que compõe o discurso ambiental é controversa, visto que assim como todo termo, *ambiental* é um terreno de disputa de sentidos. No entanto, é possível traçar algumas reflexões sobre as elaborações históricas que têm sido propostas sobre esse termo. Alguns pesquisadores compreendem a atuação do que identificam como *greenspeak*, referindo-se a “toda a gama de meios linguísticos que está aumentando a consciência sobre as questões ambientais em uma variedade de discursos tanto radicais quanto conservadores” (HARRÉ; BROCKMEIER; MUHLAUSLER, 1999, p. 2).

O discurso ambiental (ou ambientalista) tem sido motivo de reflexão por outros pesquisadores, na tentativa de uma elucidação dos sentidos a ele associados, característica de um campo em disputa. Um desses pesquisadores é Coutinho (1992), que data sua origem na década de 1960. Para a pesquisadora, o discurso ambiental pode ser caracterizado por uma crítica e rejeição à sociedade ocidental e seus modelos de produção. Assim, “não se rejeita simplesmente uma prática de intervenção no mundo natural, mas todo o aparato simbólico de apreensão do natural” pela sociedade (COUTINHO, 1992, p. 45), compreendendo-o em uma perspectiva mais radical. Ainda, o discurso ambiental pode ser compreendido como o “discurso ecológico empresarial”, isto é “o discurso ecológico apropriado pelo sistema econômico hegemônico” (BONFIGLIOLI, 2004, p. 13), agregando aí aspectos de desenvolvimento econômico e sustentabilidade.

Esse amplo espectro de enunciados sobre a temática ambiental atravessa os sujeitos, constituindo-os e interpelando-os em distintas vertentes político-ideológicas, moldando suas práticas e modos de ser. Esse processo também ocorre no âmbito escolar, considerando os processos educativos como formativos, imersos em uma cultura escolar. Nesse sentido, a Educação Ambiental pode ser tomada como uma prática discursiva, formando sujeitos numa espécie de arena, em concordância com Carvalho (2004b) ao falar da Educação:

Como se sabe, a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação desta diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa (Carvalho, 2004b, p. 17)

Dessa forma, nos propomos a refletir sobre esse processo de formação dos sujeitos, discursivamente, no que diz respeito à sua enunciação e nas relações que são estabelecidas com as distintas matrizes teóricas das quais derivam, focos que nos interessam nesse projeto de pesquisa, nos guiando a partir de alguns questionamentos: A) Que funcionamentos discursivos podemos reconhecer em enunciados sobre a categoria de sujeito em teses e dissertações sobre Educação Ambiental? B) Que significados e sentidos postos em circulação pelos pesquisadores sobre a formação do sujeito em teses e dissertações sobre Educação Ambiental? C) Que matrizes teórico-metodológicas, possivelmente, orientam a formação desse sujeito formado em práticas de Educação Ambiental?

Apresentamos um breve histórico sobre compreensões que têm sido elaboradas sobre a temática ambiental e o processo educativo orientado ambientalmente, isto é, a Educação Ambiental; assim como algumas compreensões que têm sido elaboradas sobre a formação do sujeito de forma a situar nosso problema de pesquisa. Posteriormente, trazemos os procedimentos de pesquisa, os resultados e suas análises, e uma discussão final.

1.1 Delimitação do problema e referenciais teóricos

O acúmulo de experiências com os crimes ambientais que, historicamente, o homem em sociedade experimentou em seu modo particular de relação com o meio ambiente, o levou a se questionar sobre os processos de desenvolvimento adotados. Em meados da década de 1960, tal questionamento se intensificou, quando o modelo predatório de produção capitalista foi apontado por muitos ambientalistas, como uma das razões de aumento da poluição atmosférica, contaminação do solo e rios, inundações, perda de biodiversidade, dentre outros impactos na natureza. Naquele momento de valorização da temática ambiental, houve a difusão de

movimentos ecologistas/ambientalistas¹, nos quais distintos atores sociais, como cientistas, figuras públicas e civis voltaram a discutir sobre a problemática socioambiental (McCORMICK, 1992; SILVA; COSTA; ALMEIDA, 2012).

No contexto brasileiro, a origem dos movimentos ambientalistas ocorreu nos períodos entre a ditadura militar, na transição dos governos Médici e Geisel, a partir de 1964, com a fundação da AGAPAN (Associação Gaúcha de Proteção do Ambiente Natural), em 1971, sob a liderança de José Lutzemberger. Sob tais condições intensificou-se a circulação de dizeres sobre o ecológico e o ambiental no país, ultrapassando os círculos científicos e repercutindo em outras estruturas, como a política e a educacional.

Assim, alguns pesquisadores começaram a indicar a busca por compreender padrões da interação entre natureza e sociedade, causas que definem os padrões estabelecidos e formas encontradas para mitigar ou solucionar tais problemas ambientais. Concomitantemente, a educação passou a ter importância nesse contexto, por se reconhecer a necessidade do ser humano adotar outras visões de progresso e práticas que atenuassem o agravo ao meio ambiente, o que se dá pelo ensino (SIRKIS, 1992; CARVALHO, 2006; CARVALHO, 2015; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Com o avanço das discussões sobre o processo educativo e temática ambiental, a Educação Ambiental (EA) é instituída a partir da Lei 6.938 de Agosto de 1981 (BRASIL, 1981), sendo posteriormente oficializada pela Lei 9795 (BRASIL, 1999), Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que recomenda sua inserção em todo o contexto escolar e nos diversos espaços da educação não escolarizada. Carvalho (2001) e Layrargues e Silva (2014) apontam as laborações que deram início ao campo, reconhecendo que seu processo de institucionalização ocorreu primariamente veiculado ao sistema ambiental, e foi apenas a partir da década de 1990 que houve a proposição de um grupo de trabalho permanente para sua atuação formal vinculada ao sistema educacional.

Alguns pesquisadores (SAUVÉ, 2005; CARVALHO; TOMAZELLO; OLIVEIRA, 2009; SILVA; COSTA; ALMEIDA, 2012; LAYRARGUES; LIMA, 2014; CARVALHO, 2015; ANGELI, 2017) apontam a pluralidade de concepções epistemológicas sobre a EA e de seu desenvolvimento epistemológico ainda recente, sendo um campo que comporta várias vertentes pedagógicas, moldando suas práticas e princípios-guia. Conforme afirma Loureiro

¹ Adotamos a acepção de Carvalho (2001), que define o ecologista/ecologismo como o movimento ecológico propriamente dito, com propostas de intervenção radicais quanto aos modelos de desenvolvimento e estilo de vida; e o ambientalista/ambientalismo como o conjunto mais amplo do movimento e atores que, aderindo ao ideário de preservação e gestão sustentável do meio ambiente, o faz por propostas menos radicais.

(2006, p. 132), “a Educação Ambiental integra propostas educativas oriundas de concepções teóricas e matrizes ideológicas distintas, sendo reconhecida no Brasil como de inegável relevância para a construção de uma perspectiva ambientalista de mundo e de sociedade”.

Nesse sentido, Layrargues e Lima (2014) identificaram três macro-tendências político-pedagógicas na EA brasileira, a partir da leitura e análise da literatura, sendo elas: a Conservacionista, a Pragmática, e a Crítica. De forma sucinta, a macro-tendência Conservacionista vincula-se aos princípios da ecologia, valorizando a mudança de comportamento individual e a dimensão afetiva em relação à natureza. É a tendência mais consolidada e antiga dentre as demais, com propostas educacionais voltadas à escola de forma a-histórica, apolítica, conteudística e desconsiderando qualquer recorte social.

A macro-tendência Pragmática surge como um efeito da hegemonia neoliberal instituída a partir da década de 1990, com o governo Collor de Mello, tratando-se de uma tendência que abrange a vertente da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, havendo a dominância da lógica do mercado e a ideologia de consumo como princípios orientadores. Assim, caracteriza-se pela preocupação com a produção de resíduos sólidos e os mecanismos de mercado, como o consumo verde, certificações, desenvolvimento limpo, dentre outros fatores, evidenciando-se um processo que concebe a natureza como mera coleção de recursos naturais em fase de esgotamento, portanto, apartado de uma politização das relações sociais e suas interações com o ambiente (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Ja a macro-tendência Crítica agrega correntes da EA compreendidas como Popular, Emancipatória, Transformadora etc., problematizando as contradições dos modelos de desenvolvimento e da sociedade, com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do homem e os mecanismos de acumulação do capital. É a vertente que busca enfrentar, politicamente, as desigualdades e injustiças socioambientais, contextualizando e politizando o debate ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Assim, compreendemos que no campo de estudos da EA firma-se uma disputa de sentidos entre os variados discursos, pela circulação de dizeres conservacionistas, pragmáticos e emancipatórios, concorrendo para a constituição de um sujeito investido dos aspectos formativos de cada vertente. Nesta pesquisa, nos aproximamos a essa última vertente, por compartilharmos de seus pressupostos, ao compreender a prática educativa como prática social que questiona os atuais modelos de relação sociedade natureza.

No que diz respeito à formação do sujeito a partir de práticas de EA, Carvalho (2001), em sua tese de doutoramento, estudou os processos de construção de um *sujeito ecológico*, que se supõe, idealmente, que atue conforme uma ética ambiental. Por meio de entrevistas das

trajetórias e narrativas de vida de atores sociais (ecólogos, educadores ambientais etc.) em distintas faixas etárias, a pesquisadora compreende o agenciamento de um perfil identitário que, por seus atributos e ideias, desenha um sujeito ecológico subjetivado nos relatos de vida dos educadores, cuja especificidade se mantém: o fazer educativo no campo ambiental. Assim, propõe esse sujeito ecológico enquanto “um tipo ideal, remete a um modo instituinte de ser, posicionado à margem (alternativo) e animado pela pretensão libertária de deslocar as fronteiras entre militância e estilo de vida [...] constituindo parte de um novo horizonte para a ação política ambiental” (CARVALHO, 2004a, p. 1).

Entende-se que são processos de identidade e subjetividade, no qual a historicidade é o elemento deflagrador. “O sujeito implicado nestas formações subjetivas e identitárias reside no entrecruzamento de sua condição de ser singular, individual, irrepetível, e sua natureza social, histórica, constituído na relação com os outros e com o Outro da cultura” (CARVALHO, 2005, p. 2). Dessa forma, tal compreensão de sujeito ecológico se traduziria em uma subjetividade ambientalmente orientada, encarnando dilemas societários, éticos, estéticos etc. que se configuram em vista de uma crise da sociedade, tendo na constituição do ambiental enquanto um campo de relações sociais, chão de resignificação e agenciamentos da experiência individual e coletiva (CARVALHO, 2004a).

Carvalho (2005) destaca que os processos de identidade e subjetivação do sujeito ecológico se dão em relação com os outros e o Outro da cultura, tendo, inicialmente, o âmbito educacional como ponto de partida. Dessa forma, constitui-se um sujeito a ser formado nos processos de uma EA, incorporando os preceitos formativos de cada vertente.

Layrargues (2018) aponta para a constituição de um sujeito ecológico na EA sob o signo do que chama *Antiecológismo*, período marcado pela prevalência do interesse econômico na pretensa tentativa de reequilibrar economia e ecologia, no qual a sustentabilidade e o crescimento econômico são articulados na perspectiva neoliberal. Para o pesquisador, o atravessamento infligido pelo *Antiecológismo* tornou a EA reprodutivista, disseminando valores da sociabilidade do capital e omitindo o quadro histórico-crítico, que permitiria o desnudamento das contradições da sociedade capitalista. Dessa forma:

No final, o sujeito ecológico conscientizado pela Educação Ambiental se converte numa peça da engrenagem do modo de produção capitalista, obediente ao seu papel social designado pela burguesia. Adquirem-se valores, comportamentos e conhecimentos compatíveis com os interesses do mercado. Advoga por um olhar específico sobre como deve ser o sujeito ecológico: investido do sentimento individual de responsabilidade e altruísmo para a construção da sustentabilidade, esse sujeito ecológico se curva aos ditames do capital e age da maneira que lhe impõe, acriticamente, seguindo fielmente os

preceitos de uma específica e particular sustentabilidade, a do mercado (LAYRARGUES, 2018, p. 36-37).

Anos mais tarde, Layrargues (2020, p. 46) afirma que ao longo dos anos, a EA “teria sofrido uma inflexão nas suas intencionalidades pedagógicas e, atualmente, se encontra totalmente domesticada pelo currículo do ambientalismo de mercado”. Nesse contexto, aponta a necessidade de mudança de um sujeito ecológico conservador, enclausurado nesse imaginário domesticado, para a transmutação em sujeito ecológico:

Assim domesticado, esse sujeito ecológico civilizado mas despolitizado, se torna pacificamente instrumental ao sistema, porque só atua a favor de uma sustentabilidade muito particular, fazendo individualmente a ‘sua parte’ estritamente dentro da regra, ignorando a crítica ecológica e a luta coletiva para interromper a lógica predatória intrínseca ao capitalismo: cobrando políticas públicas regulatórias do Estado sobre o Mercado, para orientar de uma vez por todas o desenvolvimento econômico na direção da sustentabilidade, porque o tempo está se esgotando (LAYRARGUES, 2020, p. 75).

Nesse contexto, Layrargues (2020) define o sujeito ecológico como aquele que se investe do papel social da militância ecológica, como sendo aquele sujeito ecológico que exercita uma cidadania política, reconhecido como ativista da causa ambiental e que ultrapassou os limites reducionistas de uma individualidade meritocrática. À esse perfil identitário, torna-se imperativa a concentração de esforços formativos da EA.

Ainda quanto a formação do sujeito em práticas de EA, Cavalcanti Neto e Amaral (2011) realizaram estudos sobre perspectivas de EA na visão de doze professores de Ciências da rede municipal de uma cidade de Pernambuco, investigando diversos temas que constituem esse campo. Um deles, em específico, abordou a educação para a cidadania ambiental, tangenciando o tema aqui em estudo. Por meio de entrevistas realizadas, as pesquisadoras apontam que a maioria dos docentes apresentam uma concepção conservacionista, surgindo afirmações como a “educação para preservar o meio ambiente”, por meio da disciplina.

Apenas uma minoria dos professores entrevistados concebia a formação de um sujeito crítico e consciente de suas responsabilidades e direitos com relação ao ambiente e a sociedade. Assim, a visão de formação para a cidadania ou, a formação do sujeito, predominantemente teve como foco o desenvolvimento de comportamentos individuais, centrado nos três “R” (Redução, Reutilização e Reciclagem), e assim, exibindo uma visão reducionista da questão ambiental.

Tem-se, assim, a constituição de distintos sujeitos ecológicos no âmbito da EA, conforme a diversidade de matrizes teóricas e vieses das quais se articula. Tais sujeitos,

atravessados por processos educacionais, são, conseqüentemente, atravessados pelo político, uma vez que “a prática educativa é entendida como politicamente compromissada” (CARVALHO, 2015, p. 145), e assim conjuram um campo de tensões político-ideológicas que é explorado por diversos outros campos disciplinares, como a psicologia, sociologia, antropologia, dentre outras áreas das ciências humanas, sendo um terreno de dissenso, ainda hoje. Assim:

Os significados atribuídos às dimensões políticas do processo educativo e da educação ambiental, em particular, produzem uma grande variedade de sentidos quando com eles interagimos, sentidos que são construídos a partir de posicionamentos distintos e que envolvem aspectos de natureza ontológica, epistemológica, ideológica e política, quer seja pelos educadores, quer seja pelos pesquisadores (CARVALHO, 2015, p. 146).

A respeito da constituição de um sujeito político e crítico, conforme os preceitos de uma EA Emancipatória, Pinheiro (1997) propõe a constituição de um sujeito que surge da alteridade, sendo instaurado na e pela situação. A partir de pressupostos psicanalíticos, o pesquisador aponta que “o que funda a subjetividade é a instauração do Outro como efeito da barra de interdição que desfaz a célula narcísica, que separa sujeito e objeto. Essa separação abre brecha para a simbolização que mediará, a partir de então, a apropriação do objeto pelo sujeito” (PINHEIRO, 1997, p. 145), em outras palavras, a castração funda o sujeito do inconsciente, sua entrada na linguagem e no laço social do discurso.

Pinheiro (1997) parte de considerações de distintos campos do conhecimento de forma a tratar sobre a constituição de um sujeito da ação política; assim, a partir das contribuições de Lacan, Althusser e Marx, dentre outros filósofos e pensadores, conclui que:

1) Os sujeitos existem e são constituídos apenas em relações sociais efetivas. 2) Essas relações se materializam em instituições sociais, organizadas burocraticamente ou não, por meio dos rituais materiais próprios a cada uma delas. 3) Todos participam da atribuição discursiva de significados (organização da cultura) por meio de suas atividades regulares e cotidianas, na medida em que integram essas instituições, mas o fazem em condições desiguais de controle e posse dos recursos materiais, o que corresponde a diferentes posições nas relações sociais. 4) A combinação das proposições 2 e 3 moldam as subjetividades de dominados e dominadores na medida em que incidem sobre a organização da libido, da qual o ego é o repositório (PINHEIRO, 1997, p. 157).

Tais proposições colocam em tensão os modos de subjetivação dos sujeitos no modelo vigente de sociedade capitalista, visto que, a forma de existência deles se dá pelo *trabalho* nesse modo de produção predatório que é, exclusivamente, para a produção do capital, configurando-se, assim, como um processo de dominação ideológica. Constitui-se sujeitos por relações de

sentido de sujeição e qualificação. Qualificação dos sujeitos para a realização de tarefas produtoras, e qualificação dos sujeitos para qualificar outros, sendo, esta última, a brecha para a possibilidade de alternativas e mudanças no sistema de produção.

Esses diferentes tipos de qualificação são atravessados por diferentes enunciados, ou seja, práticas materiais de diferentes aparelhos institucionais. É um discurso que interpela e se dirige ao Outro presente em cada um, dissimulando-se quanto às próprias leis de funcionamento e colocando-se como naturalizado e evidente (PINHEIRO, 1997). Assim:

[...] Estando as formas discursivas relacionadas ao nível constitutivo estrutural da psique dos sujeitos e da base material dos seus interesses, tais formas sempre tenderão a apresentar os enunciados descritivamente. Isto força os enunciados críticos, que visam apresentar o que existe como uma construção histórica e social, por isso mesmo transitória, a resvalarem para o **insensato** ou **utópico**. [...] Todavia, mesmo nesse nível, o sujeito pode aspirar atuar de forma diversa daquela dos rituais dos aparelhos em que está inserido. Ou, dito por outras palavras, suas energias psíquicas nunca são integralmente capturadas pelos rituais de que participa (PINHEIRO, 1997, p. 159, grifo do autor).

É a partir desses pressupostos que o pesquisador conclui que a constituição de sujeitos críticos, da ação política, requer uma interpelação ideológica retroativa, no sentido de se problematizar o que se dá por naturalizado e evidente nos processos de formação social, ou seja, de não deixar os fatos *falarem por si* e de revelar que eles são *levados a falar*. Portanto, “a ação política emancipatória terá que travar sua luta política e ideológica, tanto no interior dos aparelhos institucionais de dominação como fora deles” (PINHEIRO, 1997, p. 162), de forma a construir aparelhos de rituais e práticas materiais que apontem para constituição de outras formas de atualização histórico-social da estrutura ontológica humana. Essa é a forma de atuação do sujeito da ação política.

Até o momento, estivemos explorando algumas considerações que têm sido propostas quanto à constituição de um sujeito, sobretudo no âmbito da EA. Carvalho (2001, 2004a, 2005) o apresenta pela denominação de *ecológico*, e que se apresenta como um perfil identitário ambientalmente orientado, passando a agregar, também, subjetividades voltadas à política ambiental visando um novo projeto político-emancipatório. No entanto, por um efeito do *Antiecológico*, um sujeito ecológico também se constitui politicamente, estando assujeitado ao modelo capitalista de produção vigente. Surge assim a necessidade do exercício político da cidadania, um ativista da causa ambiental, conhecido como sujeito *ecopolítico* (LAYRARGUES, 2020).

A partir das leituras de Carvalho (2001, 2004a, 2005), Layrargues (2018, 2020) e Pinheiro (1997), compreendemos uma aproximação de ideias na formação do sujeito. Em vista do “sujeito ecológico” proposto por Carvalho, Layrargues realiza uma reflexão direta, apontando para necessidade de um outro perfil identitário, o “sujeito ecopolítico”, em que ambos consideram a dimensão política como essencial e estruturante do sujeito. Em nossa compreensão, enxergamos uma aproximação dessas ideias ao sujeito da “ação política” de Pinheiro, pela radicalidade do atributo político em sua atuação e constituição.

Além disso, na construção do perfil de sujeito ecológico por Carvalho, e da ação política por Pinheiro, os pesquisadores assumem o conceito de alteridade em relação aos “outros” e ao “Outro” da cultura, posicionamento que advém de conceitos psicanalíticos, a partir das obras de Jacques Lacan e de seu retorno a Sigmund Freud.

Para Lacan, o inconsciente é estruturado como linguagem, em que a palavra se faz via de acesso a ele. Nesse sentido, o inconsciente “é uma cadeia de significantes que em algum lugar se repete e insiste, para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo e na cogitação a que ele dá forma” (LACAN, 1995, p. 813). Em decorrência desse pressuposto, temos um sujeito do inconsciente que surge como ato de resposta, um efeito da linguagem, sendo concebido a partir dela em relação de alteridade com os outros e o Outro.

A categoria de grande Outro (com inicial maiúscula) designa a ordem que se encarna para o ser recém-aparecido, o bebê, na cena de um mundo social e cultural. É uma ordem significante que não pode ser confundida como apenas a pessoa física do cuidador, e que, na maioria das vezes, é a mãe, mas é uma ordem simbólica da linguagem. O pequeno outro (com inicial minúscula), é o semelhante, compreendido também como o outro imaginário ou lugar de alteridade especular. No exemplo sobre o bebê, o outro seria a pessoa física, o cuidador, ou como frequentemente acontece, a mãe (LACAN, 1995; ELIA, 2004).

Dessa forma, o sujeito se constitui em um processo de alteridade por um efeito do discurso, na relação com o Outro de cada outro, uma vez que não existe o Outro de si mesmo (LACAN, 1995; ROUDINESCO; PLON, 1998; ELIA, 2004). Nesse sentido, “o indivíduo é chamado a se constituir em sujeito por meio de um processo social de interpelação em que os discursos ideológicos se dirigem ao Outro presente em cada um” (PINHEIRO, 1997, p.152).

Por compreendermos que o sujeito é formado pelo atravessamento dos variados discursos, e aqui em específico o discurso ecológico/ ambiental, também enxergamos um diálogo possível entre o sujeito do Inconsciente de Lacan com os sujeitos “ecológico” de Carvalho, “ecopolítico” de Layrargues, e da “ação política” de Pinheiro, na medida em que são

efeitos de linguagem. Além disso, são sujeitos estruturados ora pela dimensão política, socioambiental ou ambos.

Nesse contexto, Michel Pêcheux também propôs reflexões a respeito da formação do sujeito a partir da linguagem, tendo, no simbólico e no político, o ponto central de suas colocações no que diz respeito a uma teoria materialista discursiva. Partindo de considerações acerca da Linguística (Sausurre), do Materialismo Histórico (Althusser) e de uma teoria do discurso atravessados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (Lacan), introduz uma teorização da linguagem enquanto manifestação e materialização da ideologia, a partir da qual sujeito e sentido se constituem (PÊCHEUX, 1995; ORLANDI, 2005).

Para Pêcheux, o sentido de uma palavra, expressão ou preposição etc. não existe *em si mesmo*, mas é determinado em relação às posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico. Assim, as significações de um texto e suas condições históricas não são meramente secundárias, mas constitutivas. A formação do sujeito e do sentido para Pêcheux se dá, fundamentalmente, pela ideologia. Isto é, o indivíduo é interpelado em sujeito pela identificação deste com a formação discursiva² na qual se constitui, em que os elementos do interdiscurso são reinscritos no discurso do próprio sujeito. Surge, assim, uma *forma-sujeito*³ ideologicamente assujeitada (PÊCHEUX, 1995).

Pêcheux (1995) destaca que a ideologia dissimula sua própria existência no interior de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências no qual se dão os processos constitutivos do sujeito e do sentido. Disso deriva que o sujeito sofre um *esquecimento* daquilo que o determina, ou seja, um acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito. Tal funcionamento acarreta uma percepção de *evidência do sujeito* e *evidência do sentido*, como se estivessem *sempre-lá*, como se o discurso do sujeito tivesse origem *em si mesmo* e os sentidos fossem transparentes, o que, no entanto, é apenas um efeito ideológico (PÊCHEUX, 1995).

A proposição de um sujeito assujeitado em uma *forma-sujeito* sofreu retificações por Pêcheux (1995), em seus últimos anos de vida, ao reconsiderar o papel do inconsciente em sua relação com a ideologia, aproximando-o, assim, mais da vertente psicanalítica lacaniana. Ao afirmar que “só há causa daquilo que falha” (PÊCHEUX, 1995, p. 277) em referência a Jacques Lacan, Pêcheux reconhece que é a partir da língua como sistema que é possível refletir sobre

² Cada posição (ou formação) ideológica comporta formações discursivas, que podem ser compreendidas como aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura. Nesse sentido, as palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva à outra. Todo discurso parte de uma formação discursiva em condições específicas de produção marcadas historicamente quanto ao político, social, econômico e cultural (PÊCHEUX, 1995; HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2007).

³ Pêcheux (1995) toma o conceito de *forma-sujeito* a partir da leitura de L. Althusser. Assim, *forma-sujeito* designa a forma de existência histórica de qualquer sujeito, agente de práticas sociais.

sua articulação com o inconsciente, e, conseqüentemente, sobre o sujeito. O inconsciente seria a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito da interpelação o captura (PÊCHEUX, 1995; CARVALHO, 2008). Assim:

[...] O que falta é essa causa, na medida em que ela se “manifesta” incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais “apagados” ou “esquecidos”, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/non-sens do sujeito dividido. [...] Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, “uma palavra por outra” é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (e o mínimo que se pode dizer é que os exemplos são abundantes, seja na cerimônia religiosa, no processo jurídico, na lição pedagógica ou no discurso político...) (PÊCHEUX, 1995, p. 277).

Dessa forma, o inconsciente passa a ser compreendido como aquilo que infecta a *forma-sujeito* do discurso, do interior da interpelação ideológica, sendo um ponto de resistência à ideologia dominante, apontando o que não se assujeita nesse processo. Assim, o inconsciente não tem um fundamento ideológico, mas é o ponto de tropeço do qual procedem possibilidades de obstáculo (CARVALHO, 2008). À essa infecção, “formas de aparição fugidias de alguma coisa de uma outra ordem” (PÊCHEUX, 1995, p. 278), Pêcheux faz uma associação aos atos falhos, lapsos etc. e ao conceito de *Witz*⁴ de Freud, aqui considerado como sendo algo da ordem dos chistes, que colocam em xeque a ideologia dominante. Em suma:

Para a Análise do Discurso, o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina, ou seja, não se dá conta de sua constituição por um processo do significante no funcionamento da linguagem na interpelação ideológica e na identificação imaginária a determinados sentidos. Desse ponto de vista, falar do sujeito é falar de efeito de linguagem; sujeito enquanto um ser de linguagem que foi falado antes de falar, que traz marcas do discurso do Outro, o que implica considerar que o sujeito não é origem do dizer nem controla tudo o que diz (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 402-403).

A partir do exposto, compreendemos uma convergência nas concepções de sujeito de Pêcheux (1995) e Pinheiro (1997), tendo em comum contribuições psicanalíticas do sujeito do inconsciente. Em ambos, o discurso se dissimula em seu funcionamento, acarretando um efeito de evidência que promove um *esquecimento* no sujeito e a naturalização do sentido. Pinheiro (1997) retoma Pêcheux (1995) quanto a esse aspecto. Outra característica é o agenciamento do discurso atravessando os sujeitos, dando-se em decorrência da relação com o Outro de cada outro, ou seja, nas relações sociais.

⁴ Segundo Carvalho (2008), Pêcheux retomou as referências freudianas ao *Witz* judeu na tentativa de recuperar “essa função interpretativa, inscrita como possibilidade de revolta subjacente a uma ideologia dominada [...] No *Witz*, [...] o equívoco é ressaltado, transita-se pelos desvios do texto, nas brechas que se abrem por suas ambigüidades, para desvelar o próprio absurdo de uma situação” (CARVALHO, 2008, p. 146).

Tais colocações sinalizam para uma outra aproximação dos mecanismos formativos do sujeito, no sentido de desvelar e problematizar a naturalização com a qual tais processos se dão em seu atravessamento pela linguagem. Nesse contexto, concordamos com Carvalho (2015) quando defende a necessidade de se compreender os significados que são atribuídos às propostas de formação do sujeito para uma dimensão política da realidade humana

Se, por um lado, o cenário educacional representado pela EA adquiriu forças ao longo dos últimos anos em uma pluralidade de vertentes teóricas para a construção de um sujeito ambientalmente orientado; por outro, há uma disputa na formação desses sujeitos e suas práticas, na medida em que surgem dessa arena discursiva que é o campo educativo. Tem-se, assim, um terreno de desenvolvimento em EA ideologicamente heterogêneo, comportando pesquisas e referenciais pedagógicos de distintas matrizes, e que por vezes podem ser tomados sem uma reflexão de que sujeito está sendo formado em tais práticas.

Assim, é a partir da problemática apresentada que reconhecemos a necessidade de se compreender possíveis efeitos de sentidos e significados em circulação que são atribuídos à formação do sujeito em práticas de EA, não as tomando como naturalizadas e evidentes, mas compreendendo que processos formativos são mediados por essas práticas discursivas. Tais discursos se dão em distintas materialidades textuais nesse campo de conhecimento, uma vez que as produções acadêmicas em EA trazem consigo filiações teóricas e político-ideológicas, explícitas ou não, que se articulam em distintas matrizes ideológicas.

Tendo em vista tais considerações, nosso objetivo geral nesta pesquisa é *compreender o funcionamento discursivo em enunciados sobre a categoria de sujeito e sua formação no campo da EA, no que diz respeito à circulação de sentidos e significados atribuídos a ele, considerando a linguagem como mediadora nesse processo de produção de efeitos de sentidos*. Como objetivos específicos, temos: A) Compreender o panorama de teses e dissertações que estudaram, especificamente, a formação do sujeito em práticas de EA; B) Caracterizar essa produção acadêmica em vista de sua distribuição geográfica e temporal, principais questões e objetivos de pesquisa e referências teóricas utilizadas no estudo de formação do sujeito.

A partir do exposto, trazemos alguns questionamentos que irão nos orientar em torno dos objetivos acima propostos:

- i) Que funcionamentos discursivos podemos reconhecer em enunciados sobre a categoria de sujeito em teses e dissertações sobre Educação Ambiental?
- ii) Que significados e sentidos postos em circulação pelos pesquisadores sobre a formação do sujeito em teses e dissertações sobre Educação Ambiental?

- iii) Que matrizes teórico-metodológicas, possivelmente, orientam as teses e dissertações sobre a formação do sujeito em práticas de Educação Ambiental?

Esperamos traçar contribuições para o desenvolvimento epistemológico do campo de estudos da EA e sua interface com outras disciplinas, a partir de aportes da teoria discursiva materialista proposta por Michel Pêcheux e colaboradores. Por meio da perspectiva do discurso, outras tramas de conhecimento sobre EA podem ser fiadas, lançando olhares sobre outros horizontes teóricos que considerem as relações materiais da língua e a História na construção de um campo. Assim como desnaturalizar, deslocar e desconstruir enunciados monolíticos da EA, de forma a “imaginar uma Educação Ambiental que possa ser habitada por aqueles que ainda não conhecem nem dominam suas regras sintáticas, sua semântica” (SAMPAIO, 2019, p. 22). Assim, passamos agora a tratar das questões da pesquisa e o aprofundamento do aporte teórico metodológico ao qual nos filiamos.

2.0 Procedimentos de pesquisa

Nos filiamos à Análise de Discurso (AD) materialista, que teve em Michel Pêcheux um de seus precursores. O trabalho sob esse viés reclama um olhar voltado à espessura semântica e à discursividade de um texto, ou seja, como se produzem efeitos de sentidos, compreendendo que “o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivas da língua, e é aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe (PÊCHEUX, 1994, p. 65). Estando o discurso subordinado às operações de encaixe (pré-construído) e articulação (discurso-transverso/efeito de sustentação)⁵, nos voltaremos sobre o funcionamento discursivo empregado em enunciados que remetam à formação de sujeitos em EA.

Nesse contexto, compreendemos o enunciado como um “agenciamento de marcas, formas gramaticais, as quais são traços de operações, ou seja, é a materialização dos fenômenos mentais aos quais nós não temos acesso” (COSTA, 2013, p. 2), mas que, a partir delas, é possível reconstruir operações abstratas a partir de um quadro de valores referenciais. Ao trabalhar essas marcas, procuraremos compreender as produções de efeitos de sentidos que

⁵ O efeito de pré-construído é aquilo que remete a uma construção anterior, fora do enunciado. Para Pêcheux (1995, p. 151), “corresponde ao sempre-já-ai da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade (o mundo das coisas)”. O discurso-transverso pode ser observado como um efeito de incidência no discurso, sendo ela explicativa ou restritiva; assim, “intervém como suporte do pensamento contido em uma outra proposição, e isso por meio de uma relação de implicação entre duas propriedades” (PÊCHEUX, 1995, p. 101), realizando uma articulação entre as proposições constituintes.

surtem da relação entre os sintagmas, tendo em consideração as posições, aqui apresentadas, a respeito da categoria de sujeito e sobre a EA. Reconhecemos que tais mecanismos discursivos podem ser estruturados de forma diversa no jogo da língua (metáforas, metonímias etc.), e aqui chamamos a atenção ao funcionamento do silêncio e o seu processo, o silenciamento.

Para Orlandi (2007, p.25), há “um ritmo no significar que supõe o movimento entre silêncio e linguagem”; assim, a linguista compreende o silêncio como a iminência do sentido, em que sempre se diz a partir do silêncio, não significando vazio ou falta, mas sendo garantia no movimento dos sentidos. O estudo do silenciamento nos mostra que há um processo de produção de efeitos de sentidos silenciados, que podem expressos em algumas marcas, como a elipse e a incisa⁶ (COSTA, 2012).

Aqui, consideramos a natureza do silenciamento constitutivo, em que uma palavra apaga, necessariamente, outras palavras, ou seja, para se dizer uma palavra é preciso que outras não sejam ditas, expressando-se por apagamentos, práticas de uma política do silêncio. Dessa forma, ao tomarmos os enunciados em sua inscrição de marcas textuais, compreendemos que os efeitos de sentidos ali produzidos consideram o domínio do dito e o não dito, e que se dão no emprego de diversos recursos semântico-gramaticais.

Os referenciais teóricos adotados e o material de análise constituem um *arquivo* (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1994), que permite a compreensão do recorte, fornecendo dispositivos que auxiliam na leitura por meio de um trajeto temático, ou seja, configurações textuais e significantes de um acontecimento a outro. Também, reconhecemos que um *arquivo* é carregado de incompletude, ou seja, não corresponde à totalidade de fatos sobre determinado assunto, mas contempla escolhas. Em um foco centrado no funcionamento dos recortes que faremos, isto é, nas relações lógico-estruturais, o arquivo construído dá lugar ao contexto, considerado como o “agrupamento de enunciados que remetem à perspectiva mais ampla sobre o tema estudado e que, ao mesmo tempo, mostram as recorrências linguísticas” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1994, p.175), constituindo-se, então, como o *corpus* das análises.

Parte da pesquisa realizada pode ser denominada como do tipo “estado da arte”. Pesquisas como essa realizam um balanço, a partir de mapeamentos, e examinam o conhecimento já elaborado, apontando enfoques, temas mais pesquisados e potencialidades a

⁶ Formas de ruptura da linearidade discursiva, possibilitando o agenciamento de paráfrases. A elipse pode ser compreendida como “uma falta evidente, necessária e trivial, enquanto sua contraparte, a incisa, interrompendo ela também a linearidade do discurso, não constitui senão um acréscimo contingente e acessório” (HAROCHE, 1992, p. 121).

partir da identificação de lacunas (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Ferreira (2002) aponta que pesquisas do tipo “estado da arte” vão além das perguntas “quando-onde-quem”, como as revisões bibliográficas simples; mas também se voltam ao “o quê-como” dos trabalhos.

Reconhecemos o Banco EArte⁷ como centro de referências no estado da arte da pesquisa em EA, e que mantém um banco que reúne teses e dissertações nesse campo de conhecimento de 1981 até 2020, partindo dele para a construção do nosso *corpus* de análise, além desta pesquisa se inserir no âmbito de produções do projeto. Tivemos como critério inicial de seleção, apenas as pesquisas nas quais a problematização e a formação de um sujeito a partir da EA foram assumidas como pelo menos uma das questões centrais do trabalho.

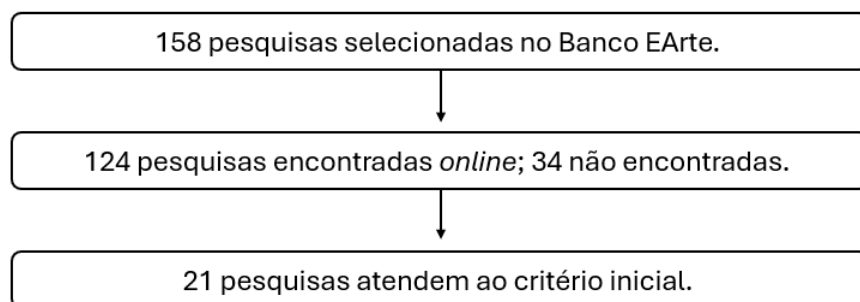
Assim, utilizamos o recurso “qualquer campo” do Banco EArte para a seleção dos trabalhos empregando os seguintes termos: *sujeito ecológico, sujeito ambiental, formação do sujeito, formação dos sujeitos, formação de sujeito, constituição do sujeito, constituição dos sujeitos, constituição de sujeitos*; no qual estes poderiam estar presentes em palavras-chave, resumos ou títulos, distribuídas no período de 1981 a 2020. Nesse primeiro procedimento de seleção, tivemos um total de 158 pesquisas entre 1995 até 2020.

A partir desse conjunto, realizamos a busca pelos trabalhos disponibilizados para *download* em formato digital. Do conjunto inicial, 34 trabalhos não foram encontrados, cujas razões são diversas: 1) Não possuem autorização para veiculação; 2) *Links* de acesso não funcionam ou estão hospedados em páginas corrompidas; 3) Trabalhos muito antigos que não foram digitalizados e não foi possível encontrá-los em repositórios das Universidades ou outros sites disponíveis na internet.

Por fim, realizamos a leitura dos resumos e questões principais dos 124 trabalhos encontrados na etapa anterior. Tendo em vista nossos objetivos e critério inicial de seleção, foram selecionadas 21 pesquisas que se voltam especificamente à problematização e a formação do sujeito em práticas de EA, distribuídas entre os anos de 2001 a 2020, sendo este *corpus* documental final de trabalhos dessa pesquisa. As informações das pesquisas selecionadas estão no Apêndice I. A figura 1 à seguir ilustra as etapas realizadas para a definição do *corpus* de pesquisa.

Figura 1. Etapas de identificação e seleção das pesquisas no Banco EArte.

⁷ A origem e história do Projeto EArte está disponível em: <<http://www.earte.net/?page=projeto-historico>>. Acesso em 7 de Abril de 2021.



Fonte: Dados compilados pelos autores.

Trazemos inicialmente um panorama descritivo sobre a formação do sujeito em práticas de EA, isto é, as teses e dissertações selecionadas por meio do Banco EArte, identificando questões principais, referenciais, distribuição geográfica, resultados e demais características. Também apresentamos os recortes dos funcionamentos discursivos que analisamos em cinco pesquisas, as quais acreditamos ser uma amostra representativa do período entre as duas décadas que compõe nosso *corpus* de análise.

3.0 Teses e dissertações em EA e efeitos de sentido sobre o sujeito

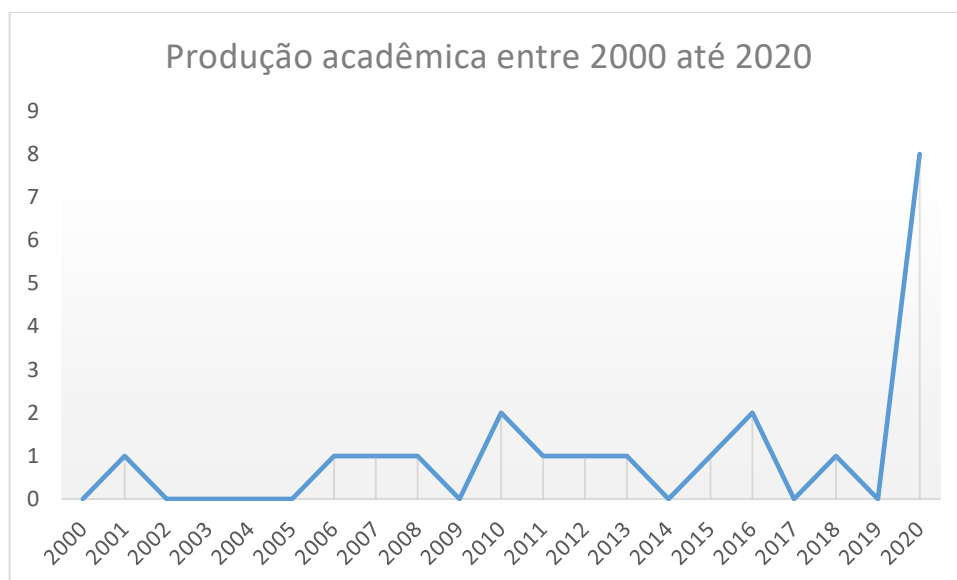
Um primeiro aspecto a ser observado a partir da seleção dos trabalhos, é a distribuição geográfica das pesquisas a partir de suas instituições de origem, sendo 19 (90%) delas realizadas em universidades públicas e apenas 2 (10%) em privadas. daquelas provenientes das universidades públicas, 14 (74%) são da esfera federal, e 5 (26%) das estaduais. No que diz respeito à sua distribuição nos países, 12 (57%) estão localizadas nas regiões sul e sudeste, enquanto 5 (24%) pertencem a região nordeste e 4 (19%) da região centro-oeste. Essa distribuição também se apresenta similar em outras pesquisas inventariantes.

Farias, Carvalho e Borges (2018) analisaram a produção científica em EA em três eventos científicos nacionais, ANPED, ANPPAS e EPEA entre os períodos de 2001 até 2012, e chegaram à predominância das regiões Sudeste e Sul (82%) nos artigos apresentados nos eventos. Também há uma predominância das instituições de educação superior públicas (80%) que concentram tal produção. Segundo argumenta os pesquisadores, tais resultados corroboram com dados sobre a desigualdade regional no país, quanto à oferta de formação de pesquisadores, a presença de universidades e os impactos que causam na produção científica. Como exemplo, verifica-se a presença em maior número de cursos de pós-graduação que se voltam a essa área, como o Programa de Pós-graduação em EA oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) desde 1994 na região sul.

Nesse contexto dos programas de pós-graduação (PPG), 18 (86%) das pesquisas advém de PPGs na área educacional (Educação, Educação Ambiental, Educação para a Ciência, Educação em Ciências e Matemática, Docência para a Educação Básica, Gestão de Ensino da Educação Básica, e Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais) e 3 (14%) dos campos ambientais e multidisciplinares (Ciências Ambientais, Desenvolvimento Sustentável, e Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Assim, é interessante notar que o estudo sobre os processos formativos em práticas de EA não se restringem apenas em PPGs do campo educacional, mas tem encontrado espaços em outros campos do conhecimento.

No que diz respeito à distribuição temporal da produção acadêmica sobre a formação do sujeito em práticas de EA, esta ocorreu de forma escassa e irregular no período analisado, em que o primeiro registro de pesquisa é de 2001, segundo os critérios de seleção, com um grande aumento dos trabalhos em 2020. Nesse contexto, é importante afirmar que o Banco EArte está recuperando e classificando pesquisas entre os anos de 2018 e 2019, além do processo de inclusão da produção de 2021 e 2022, e assim os resultados podem ter um número ainda mais elevado. O gráfico 1 abaixo traz a informação de distribuição das teses e dissertações ao longo da década de 2000 até 2020.

Gráfico 1. Distribuição de teses e dissertações que problematizam a formação do sujeito em prática de EA entre os anos de 2000 até 2020.



Fonte: Dados compilados pelos autores.

Sobre o aumento da produção como um todo no campo da EA, sobretudo a partir da década de 2010, Loureiro e Lima (2012) trazem alguns apontamentos sobre acontecimentos

que marcaram o período. Conforme aponta os pesquisadores, após a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro em 1992 (Rio 92), a EA passa a ser mais trabalhada no âmbito escolar e universitário, em que é possível observar ações mais concretas do MEC no seu estabelecimento oficial. Assim, iniciativas em diversos meios são criadas, como cursos de formação de professores, a instituição do tema transversal “Meio Ambiente” nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental.

Segundo Porto (2013), a partir da Rio 92 há a aprovação da Agenda 21 Global, nos quais os países participantes se comprometeram a incorporar propostas de desenvolvimento sustentável em suas políticas públicas. A partir disso, o governo federal lança a Agenda 21 brasileira, que serve então de referência para agendas estaduais e municipais elaborarem seus projetos. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é publicada em 1999, e o funcionamento de seu Órgão Gestor é decretado em 2002. Loureiro e Lima (2012) compreendem, assim, que houve um avanço intenso da institucionalização da EA em território nacional. Como exemplo, os pesquisadores apontam os dados de uma pesquisa realizada pelo MEC sobre a prática da EA, em que 96% das escolas brasileiras afirmam realizá-la, seja por meio de projetos, disciplinas, temas transversais ou projeto político pedagógico.

Em 2005, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, sendo o ponto máximo de um conjunto de processos políticos que estiveram no contexto internacional, já em elaboração na Agenda 21. Conforme aponta Henning e Ferraro (2022), o propósito foi potencializar políticas e ações educacionais em países participantes com ênfase na construção de um futuro sustentável. Embora não seja o escopo desta pesquisa analisar embates entre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a EA, a questão da sustentabilidade mobilizou bastante a discussão no campo educacional e de pesquisa. Tanto foi importante, que em 2012 é instituída as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental no Brasil, como esforço de defesa por uma EA para o exercício de sustentabilidade a partir de outra perspectiva.

Já a partir da década de 2010, houve a realização da Rio+20 em 2012, marcando os vinte anos da primeira conferência, com a construção de uma agenda ambiental para as próximas décadas. Nesse encontro foi retomada muitas discussões acerca dos desafios para a próxima década, estando em ênfase a discussão sobre economias verdes e ações de desenvolvimento sustentável. Ainda foi realizada uma reunião com chefes de estado, chamada de Cúpula dos Povos, na qual foi produzido o documento “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades

Sustentáveis e Responsabilidade Global”, fortalecendo a institucionalização da EA (PORTO, 2013).

Para além da institucionalização da EA no âmbito educacional, Loureiro e Lima (2012) ainda destacam o avanço da produção da pesquisa em EA a partir dos anos 2000, com grande participação dos PPGs. O aumento de tais pesquisas também influenciou a formação de grupos de trabalho em eventos nacionais, como é o caso do Grupo de Trabalho – GT 22 na ANPEd; e a presença nos periódicos científicos especializados, como a Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA) desde 1999, e a Revista Pesquisa em Educação Ambiental (REVIPEA) desde 2006.

Quanto ao foco das pesquisas analisada, trazemos a seguir no quadro 1, os problemas, questões e/ou objetivos principais das pesquisas sobre a formação do sujeito em práticas de EA. É importante salientar que nem todos os trabalhos selecionados possuem uma pergunta ou hipóteses, assim, optamos por trazer aquilo que traduz o contexto e os objetivos da pesquisa realizada.

Quadro 1. Focos de pesquisa sobre formação do sujeito assumidos nos trabalhos analisados.

Autoria	Perguntas e/ou objetivos de pesquisa
CAMPOS	“O professor de Biologia apresenta características que nos permitiriam reconhecê-lo como sujeito ecológico? Que aspectos e dimensões da temática ambiental são significativos para o professor entendido como sujeito ecológico?” (2007, p. 29).
CARVALHO	“[...] Quero evidenciar o educador ambiental como sendo ao mesmo tempo um intérprete de seu campo e um sujeito ele mesmo “interpretado” pela narrativa ambiental, dentro de cuja tradição seu posicionamento é condição do ingresso neste campo social” (2001, p. 28). “[...] Busco, sobretudo, tematizar uma interação produtiva e reflexiva entre o campo e as trajetórias, na construção de uma condição narrativa, que é o que torna efetiva e plausível a formulação de uma questão ambiental enquanto identidade distintiva de um grupo e de um espaço social onde os percursos profissionais analisados se inscrevem (2001, p. 40).
CASSINI	“Quem são e como se formam os educadores ambientais?”; “Como esses sujeitos constroem a realidade ao mesmo tempo em que se constituem através dela” (2010, p. 26).
CORRÊA	“Como os professores de Ciências do Ensino Fundamental – II etapa lidam pedagogicamente com o tema Queimadas para a formação de sujeitos ecologicamente consciente dessa prática para o meio ambiente e para a comunidade local” (2020, p. 21-22).
FERREYRA	“Refletir como o currículo da educação profissional não instituiu um habitus para construção de sujeito ecológicos no Curso Integrado de Meio Ambiente no IFBA/ EUN, já que reconhece-se a necessidade da emergência de um habitus capaz de gerar sujeitos ecológicos conscientes e engajados na melhoria e mitigação dos danos à vida e aos problemas socioambientais” (2016, p. 18-19).
FONSECA	“Quais as contribuições das atividades de Educação Ambiental no zoológico de Goiânia para a formação do sujeito ecológico?” (2010, p. 13).
GASPERIN	“Qual o significado atribuído à presença do ruído do trem nas escolas do entorno da linha férrea? E o quanto isso dificulta ou facilita a construção dialética do sujeito ecológico?” (2006, p. 4).
GOMES	“Quais as potencialidades da pedagogia Waldorf para a formação do sujeito ecológico a partir dos princípios da educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica?” (2020, p. 20).

GONZALÉZ	“Qual é a relação do pseudônimo escolhido com a sua pessoa? “Quais são as relações dos símbolos evidenciados com sua prática pedagógica, com ênfase de sujeito ecológico?” (2012, p. 97).
HORA	“Analisar a contribuição do projeto sala verde na educação ambiental em Sergipe para a construção do sujeito ecológico” (2020, p. 21).
MÜLLER	“Como pais, professores e gestores da E.E.F. Fábio Silva percebem o papel da escola na formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade e sobre a necessidade de relações mais estreitas com a escola-comunidade através do viés socioambiental?” (2015, p. 12).
OLIVEIRA	“Investigar se a utilização de metodologias ativas no ensino de ciências contribui para formação de um sujeito ecológico” (2020, p. 22).
PORTO	“Quais processos de subjetivação e currículos foram produzidos e traduzidos nas entrelinhas e redes do PFEA@D? Como se constituíram/constituem os sujeitos e seus saberes fazeres ordinários cotidianos nessas redes?” (2013, p. 40).
RESENDE	“Como a concepção crítica do currículo permite a formação integral de crianças como sujeitos e transformadores de sua realidade? O jogo possibilita o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos para a formação de sujeitos ecológicos?” (2020, p. 18).
RIBEIRO	“Como está sendo tecida a Educação Ambiental na formação dos sujeitos engajados – professores/as e educadores/as – como militantes em sua vida cotidiana pelas causas ambientais da Região do Capão?” (2008, p. 20).
SANTOS	“Analisar o potencial das visitas pedagógicas da EAA na formação do sujeito ecológico na Educação Básica” (2020, p. 20).
SCHWAMBACH	“Partimos da ideia de que a escola deveria ser a principal fonte de saberes no que tange as questões de sustentabilidade. Segundo o discurso dos alunos, isto estará sendo efetivado no ambiente escolar através da EA para a formação do eco sujeito?” (2016, p. 37).
SENA FILHO	“Como estratégias vivenciais de educação ambiental, tendo como foco a água, podem contribuir para formação de sujeitos ecológicos e para implementação de espaços educadores sustentáveis?” (2018, p. 27).
SILVA, C	“O contato dos estudantes com e nas áreas verdes, do entorno escolar e da cidade, contribuem para a formação do sujeito ecológico?” (2020, p. 20).
SILVA, D	“De que forma as ações a respeito dos caminhos políticos-pedagógicos em Educação Ambiental têm colaborado de fato para a formação de sujeitos ecológicos críticos dentro da na Escola Municipal Mário Trindade Cruz no município de Pirambu – SE?” (2020, p. 17).
VICENTIM	“Em que condições a educação ambiental pode ser considerada espaço de aprendizagem e de experiências reflexivas qualitativas a ponto de formar sujeitos socioecológicos capazes de intervenção e de reflexão?” (2011, p. 18).

Fonte: Dados compilados pelos autores.

Predominantemente nas pesquisas analisadas há a menção ao “sujeito ecológico” de Carvalho, que sendo abordado em uma diversidade de temas e contextos, tornou-se o perfil identitário mais presente no corpus de pesquisa que construímos. Dentre os inúmeros contextos de pesquisa explorados pelos pesquisadores, algumas partem do estudo de temas específicos, como as queimadas (CORRÊA, 2020), a água (SENA FILHO, 2018), o zoológico (FONSECA, 2010), o consumo sustentável (SCHWAMBACH, 2016), e o ruído do trem (GASPERIN, 2006); bem como de práticas em EA (GONZALÉZ, 2012; RIBEIRO, 2008; VICENTIM, 2011) e distintos meios e abordagens, como metodologias ativas de ensino (OLIVEIRA, 2020), pedagogia Waldorf (GOMES, 2020), visitas pedagógicas (SANTOS, 2020), projeto Sala Verde (HORA, 2020) e uso de áreas verdes (SILVA, 2020a).

Destacam-se estudos curriculares, como o papel do currículo (PORTO, 2013) e sua perspectiva crítica (RESENDE, 2020) na formação dos sujeitos. Além disso, há pesquisas que procuraram analisar aspectos da dimensão política (SILVA, 2020b), do papel das instituições (MÜLLER, 2015), das trajetórias e contextos de vida (CARVALHO, 2001; CASSINI, 2010) e do conjunto de características e atitudes (CAMPOS, 2007; FERREYRA, 2015) que constituem esse sujeito formado em práticas de EA. De forma geral, é possível afirmar que há uma preocupação contínua dos pesquisadores em analisar a formação deste sujeito a partir de várias temáticas.

Além disso, observamos que a presença do “sujeito ecológico” no conjunto de trabalhos selecionados aponta para um perfil identitário tido como guia para as práticas em EA. Disso implica a adoção de determinados referenciais e pressupostos político-pedagógicos que guiam tanto os processos educativos quanto a pesquisa na área. No que diz respeito ao processo educativo, Carvalho (2006, p. 26) compreende que é por meio da práxis “que a educação cumpre sua perspectiva crítica e emancipadora – e, por isso, transformadora”. Tal prática educativa pode ser compreendida pela relação entre três dimensões complementares: 1) a dimensão da natureza dos conhecimentos; 2) a dimensão axiológica, que comporta valores éticos e estéticos; e 3) a dimensão da participação e cidadania; estando atravessados pela política, que ocupa lugar central nessa articulação.

Nesse contexto, e a partir das perguntas e objetivos de cada pesquisa, apresentamos um breve resumo de cada um dos trabalhos, agrupando-as em conjuntos cuja dimensão esteve em maior destaque a partir de nossas leituras. No que diz respeito ao primeiro conjunto, a dimensão axiológica pode ser compreendida em uma perspectiva mais contemporânea, cuja ênfase recai na historicidade humana e na necessidade de se criar uma cultura que almeje novos padrões de relação sociedade-natureza. Assim, considerando as práticas educativas, diz respeito as atividades que desenvolvem a sensibilização, a expressão de sentimentos, emoções e atitudes quanto à temática ambiental.

Nos resultados apresentados por Carvalho (2001), Corrêa (2020), Gomes (2020), González (2012), Hora (2020), Porto (2013), Santos (2020), Silva (2020a), Silva (2020b) e Vicentim (2011), o desenvolvimento da sensibilidade, de práticas de vivências e reflexões, da imaginação, do desejo e da afetividade, foram essenciais na formação deste sujeito.

Carvalho (2001) ao trabalhar com a narrativa autobiográfica de educadores ambientais em distintas faixas etárias, compreende um sujeito constituído por traços de um *ethos* romântico, um *habitus* militante, de formas de religiosidade e dilemas que tensionam um projeto ecológico emancipatório, sendo esse o seu traço mais distintivo. Assim, compreende

um sujeito ecológico que atua idealmente a partir de uma ética e racionalidade ambiental em oposição a uma racionalidade instrumental e disciplinar, e que se torna educador ambiental por múltiplos caminhos e vias de acesso.

A pesquisa de Corrêa (2020) foi realizada com professores de ciências do ensino fundamental. O pesquisador aponta que no discurso dos professores sobre as práticas contra queimadas, foi predominante os signos “Conscientização” e “Sensibilidade”, assim, a leitura realizada esteve em concordância aos referenciais de Paulo Freire, em que atributos como conscientização e tomada de consciência são etapas imprescindíveis na formação de sujeitos. Também foi apontado a importância da cultura e os conhecimentos locais como importantes na construção da identidade dos sujeitos.

Gomes (2020) a partir da etnografia sensorial, realizou uma observação participante analisando crianças da educação infantil por um período de sete meses em uma escola de pedagogia Waldorf. Como resultados, compreende que apesar das limitações dessa pedagogia no que diz respeito a dimensão do conhecimento e da política na educação infantil; funciona como orientação filosófica potencializando o vínculo com a dimensão do sensível na educação ambiental, motivando a relação do corpo e movimento de forma integrada com a natureza, a partir de vivências, afetos e sentimentos com os outros e com o ambiente. Foi possível identificar posturas e comportamentos alinhados a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental.

González (2012) realizou sua pesquisa a partir uma perspectiva fenomenológica, trabalhando com professores de um projeto de extensão. O pesquisador aponta que foi observado uma grande importância dada a beleza, a estética e a alegria na formação do ser, pelos professores. A cultura, a memória e as experiências também são fundamentais na formação do sujeito (o “ser-aí”). Outros atributos se fizeram presentes, como a sensibilidade, a imaginação e o desejo. Apesar das práticas pedagógicas estarem voltadas a pedagogia tradicional, os professores demonstraram intenção de mudança e superar dos desafios da prática docente.

Hora (2020) investigou o Projeto Sala Verde em Sergipe, a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas com os gestores ambientais municipais e coordenadores das novas Salas Verdes, além disso, acompanhou as ações desenvolvidas com o público-alvo. Nesse contexto, a pesquisadora relata que as articulações de cooperação entre o governo federal e estadual tem contribuído para o avanço das políticas ambientais, seja com elaborações nos PPPs, com cursos de formação e com a construção de mais salas verdes. Com o projeto, várias atividades puderam ser desenvolvidas e a pesquisadora

entende que houve um avanço significativo, pois novas políticas vão sendo implantadas ligadas às questões locais. Assim, considera que o Projeto Sala Verde ampliou a sensibilização ambiental e contribuiu para a formação do sujeito ecológico nos municípios sergipanos.

Já Porto (2013) pesquisou tanto um espaço educador AVA, por meio dos fóruns, chats e mensagens produzidos em um curso, como entrevistas com cinco professoras egressas que realizaram esse mesmo curso, nas escolas. O pesquisador compreende que o processo de subjetivação foi se dando em várias práticas educativas adotadas em sala de aula, que cartografaram a constituição dos sujeitos mosaicos. Lembranças e afetividades constroem esse caminho, na imbricação entre ambiente/ natureza e suas vivências, tendo na escola como produtora desse espaço de formação, em um devir.

A pesquisa de Santos (2020) apresenta elementos de uma vivência diferente, sendo uma pesquisa que sofreu mudanças por conta do período de pandemia. A pesquisadora analisou as práticas de visitas pedagógicas tendo a EA como temática central, ocorrendo em dois momentos, no ano de 2019, presencialmente e em 2020, por meio de *lives*. Foi analisado as produções de crianças que realizaram as visitas, e os formulários respondidos pelos professores das classes. A pesquisadora relata que muitas escolas procuraram a visita pedagógica na EEA. Em sua maioria, na educação infantil e em rede privada, em que o assunto mais solicitado pelos professores foi a reciclagem dos resíduos sólidos. O processo se mostrou bastante dialógico, com vistas a formação de sujeitos ecológicos. No meio do caminho, a pandemia impossibilitou visitas físicas, mas foi possível realizar *lives* e visitas guiadas virtuais, com grande interesse das escolas, gerando ao fim um produto, um guia virtual.

Silva (2020a) realizou uma pesquisa-ação com a participação de alunos de uma escola municipal, criando grupos de estudos e encontros para discussão e coleta dos dados. O pesquisador aponta que uma série de atividades foram desenvolvidas com os alunos a partir do conceito de educomunicação, como participação em eventos, criação de vídeos de música, dentre outros produtos. Apesar de não haver uma sistematização de todo processo na forma de “resultados finais”, é possível compreender que houve uma participação grande dos alunos no que foi proposto. Nesse sentido, o pesquisador compreende que a educomunicação teve contribuições para a formação do “sujeito ecológico” a partir de experiências e vivências do grupo de alunos.

Silva (2020b) partiu de pressupostos da etnografia sensorial e da observação participante para investigar as percepções de alunos acerca de visitas e caminhadas em áreas verdes. A pesquisadora avalia que as visitas tanto a praça quanto ao jardim botânico trouxeram um grande retorno sobre as distintas percepções que os alunos possuem sobre esses espaços. Inicialmente

os alunos apresentavam uma perspectiva dicotômica e dualista entre natureza e cidade, com percepção quase nula das áreas verdes do bairro. Mas a visita guiada colaborou para uma maior sensibilização ambiental e construção de sentidos de pertencimento por meio das vivências.

Por fim, Vicentim (2011) analisou um grupo de artesãs de um assentamento, constituindo um grupo para troca de experiências e reflexão. A pesquisadora relata que foram apontados três processos que constituem a formação do sujeito: O reconhecer pertencente a um sítio simbólico, o conhecer a partir da experiência reflexiva, e a recursividade entre aprender e fazer. Assim, diante da pesquisa, as mulheres reconheceram seus espaços a partir de experiências reflexivas, assim como a percepção de seu trabalho enquanto ação, bem como o grupo e as relações como espaços de transformação dos sujeitos.

Ainda considerando a proposição de Carvalho (2006), a dimensão da participação e cidadania também se mostrou muito presente nos resultados das pesquisas selecionadas. Conforme o pesquisador supracitado aponta, o papel transformador da educação só pode ser concretizado por meio da participação efetiva dos sujeitos, a partir de práticas intencionalizadas. Assim, participação pode ser articulada à uma compreensão mais contemporânea de cidadania, em concordância com Rodrigues (2001), que diz respeito à participação dos indivíduos na organização e condução da vida privada e coletiva, bem como a capacidade de operar escolhas e arcar com suas responsabilidades.

Nos resultados de Campos (2007), Cassini (2010), Gasperin (2006), Oliveira (2020), Resende (2020), Ribeiro (2008), Sena Filho (2018), além dos trabalhos de Carvalho (2001) e Vicentim (2011) já apresentados, o sujeito aparece investido de atitudes e posturas de militância e engajamento, articulados na transformação dos espaços estudados em maior e menor grau. Tais características foram observadas tanto nos modos de ser e estar de professores e alunos, como das comunidades em que esse sujeito se encontra investido de *habitus* militante. Mesmo que tais aspectos ainda possam aparecer em menor grau, alguns pesquisadores deram uma ênfase em tais aspectos. Como visto anteriormente, as pesquisas exibem resultados que podem ser agrupados em outras dimensões, visto que são complementares.

A pesquisa de Campos (2007) foi desenvolvida por meio de entrevistas com professores de biologia de quatro cidades, além de uma análise documental. A pesquisadora aponta em seus resultados a existência de distintos graus de aproximação do professor em relação às características que constituem um sujeito ecológico. A partir disso, compreende a possibilidade de criação de um novo perfil, no qual a militância, a motivação e o envolvimento, aparecem como preponderantes. A identificação com a temática ambiental surge pelas memórias que marcaram a infância ou vida profissional. Assim, conclui que propiciar condições para uma

formação do professor enquanto sujeito ecológico, desde a formação inicial, possibilita importantes mudanças no direcionamento e trabalho com a temática ambiental.

Cassini (2010) analisou a trajetória narrada por educadores ambientais de diferentes cidades e faixas etárias. A pesquisadora relata que os educadores ambientais se formaram em vários espaços, como projetos de extensão, grupos de pesquisa, movimentos estudantis, dentre outros, sendo predominante as instituições de ensino. Foi apontado uma insipiente institucionalização da EA no ensino formal, em que a formação do sujeito ambiental está mais ligada à prática, caracterizando uma formação enquanto práxis. Como identidade desses sujeitos, está a incorporação dos valores defendidos na prática educativa em EA e a apropriação dos conhecimentos, assim como uma “militância”, tanto ambiental quanto política.

Gasperin (2006) investigou percepções e compreensões de alunos e professores de uma escola de ensino fundamental a cerca dos ruídos de um trem que passa vizinho à escola. A pesquisadora afirma que O barulho do trem e a poluição sonora foram percebidos por professores e alunos com poucos recortes de subjetividade, com distanciamento afetivo. Para a maioria dos professores, acaba não sendo um tema muito trabalhado, pois, há um programa de EA da empresa ferroviária que foca em uma visão romantizada de relação ao meio ambiente. A pesquisadora entende, no entanto, que há possibilidades de abordagens para a construção do sujeito a partir do projeto político pedagógico voltado aos problemas da realidade local. E nesse sentido, o papel de “sujeito ecológico” estaria ligado à intervenção ecológica e transformação dos espaços. Nesse trabalho, apesar dos resultados não apresentarem a dimensão da participação e militância, a pesquisadora enfatiza seu papel fundamental na formação dos sujeitos.

Oliveira (2020) realizou uma pesquisa-intervenção com alunos do ensino fundamental, por meio de observações e atividades com as classes. A pesquisadora aponta que o emprego das metodologias ativas provocou várias mudanças nos alunos, em que estes se tornaram mais participantes. No que diz respeito a formação do sujeito ecológico, a pesquisadora aponta o desenvolvimento do uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas pelos alunos. Os alunos também compreendem a necessidade de questionar a realidade em que estão inseridos e os problemas identificados, para além de mudanças comportamentais e atitudinais.

Resende (2020) procedeu a uma análise documental de documentos oficiais da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, do projeto político pedagógico (PPP) e dos projetos didáticos de uma escola de educação infantil, bem como dos registros elaborados pelos professores. A pesquisadora relata que os professores resignificaram suas práticas, reorganizando tempos e espaços escolares privilegiando a escuta, o protagonismo e a autoria infantil a partir de mudanças no PPP; refletindo assim a proposta do currículo da cidade da

educação infantil, para uma formação de sujeitos ecológicos. O documento também aponta como importante o estudo do meio, dos territórios e uma aprendizagem baseada em projetos. Tais mudanças só ocorreram como resultado do investimento e esforços políticos materializadas no PPP das escolas municipais de educação infantil.

A pesquisa de Ribeiro (2008), a partir de princípios etnográficos, se propôs a analisar sujeitos de uma escola municipal, de uma ONG, e de uma sede na região do Caparaó, além de conversas informais com sujeitos da região. Assim, a partir dos discursos em análise, a pesquisadora compreende que a EA do Caparaó é feita por sujeitos engajados e praticantes do cotidiano, fundada inicialmente no ato de preservar e conservar, ganhando forma ao longo dos anos por meio de mobilizações e o amadurecimento sócio-histórico-político diante dos problemas ambientais. Nasce então um sujeito engajado que se dá pela “praticateoricaprática”, participantes e empoderados.

E Sena Filho (2018), que partindo da pesquisa-ação, realizou encontros e atividades com um grupo de professores e alunos em uma escola acerca da EA. Conforme relata o pesquisador, as vivências e experiências ocorridas no Ribeirão acarretaram mudanças no grupo de professores e alunos, a grande participação deles provocou alterações no currículo da escola e a adoção de outras práticas, como criação de uma biblioteca, plantios de árvores, viveiros e parcerias com a comunidade. O pesquisador compreende que diante das várias atividades e transformações locais pelo grupo, há um grande potencial de formar outros sujeitos ecológicos.

Também foi relatado em algumas pesquisas que, apesar do perfil identitário de “sujeito ecológico” ser tido como um guia para a formação do sujeito, em alguns casos as condições e práticas adotadas destoam de princípios basilares, e os processos formativos tomam outros rumos. Esse foi o caso nas pesquisas de Ferreyra (2015), Fonseca (2010), Müller (2015) e Schwambach (2016).

Ferreyra (2015) partindo das compreensões de sujeito ecológico para a construção de um *habitus*, procedeu a uma pesquisa e análise documental tanto dos aparatos legislativos da educação, educação profissional e EA, assim como das diretrizes curriculares de um instituto federal, do projeto político do curso e um questionário aplicado aos alunos do curso técnico em Meio Ambiente da instituição. A pesquisadora relata que a formação dos técnicos ainda se dá em uma escola tecnicista, com práticas interdisciplinares singulares, e a partir de um PPC ultrapassado e inadequado às demandas socioambientais, econômicas e educacionais do novo milênio, e assim, muito aquém do perfil de sujeito ecológico. No entanto, é ressaltado que o PPC estava sendo reformulado, e que isso poderá alavancar a resignificação e reafirmação de uma postura e *habitus* ecológico no futuro.

Fonseca (2010) realizou um estudo de caso, com práticas de observação, de análise documental e entrevistas com profissionais de um zoológico em Goiânia, acerca das atividades desenvolvidas nos espaços. A pesquisadora relata que as atividades realizadas no zoológico não condizem com a garantia de emancipação dos sujeitos enquanto cidadãos, nem promovem a reflexão e discussões sobre o enfrentamento da atual crise ambiental. A abordagem dos temas é feita de forma acrítica e descontextualizada, apagando fatores culturais, históricos e sociais, indo em contramão a formação do “sujeito ecológico” sob a égide de uma EA Crítica, limitando-se a atitudes pontuais.

Já Müller (2015) partiu de fundamentos da fenomenologia e analisou percepções e laços entre a escola e a comunidade por meio de entrevistas com membros da comunidade, participantes ou não da diretoria da Associação de Pais e Professores (APP), assim como professores da escola, também membros ou não da APP. A pesquisadora destaca que o sujeito concebido pelos participantes tem características como cuidado, responsabilidade, honestidade, cidadania. Mas nos relatos é evidenciado que a comunidade carece desses elementos. Poucos percebem o ambiente em seus problemas e como recurso. Quanto a escola, os participantes ressaltam pouca participação dos pais e na vida escolar dos filhos, além de uma relação frágil de pertencimento à comunidade. Também foi dito que a APP é insuficiente em vários pontos. No entanto, tanto professores quanto gestão escolar dizem contribuir para a formação de sujeitos atuantes por meio de suas práticas.

Por fim, Schwambach (2016) realizou entrevistas com alunos de distintas séries sobre a relação que possuem com o consumo sustentável, analisando diversos aspectos. De forma geral, os alunos compreendem o conceito de consumo, estando atrelado ao que vivenciam, havendo diferenças para ensino fundamental, médio e EJA. No entanto, uma compreensão sobre práticas de sustentabilidade ainda se encontra distante. Boa parte dos alunos nunca ouviu falar sobre o assunto, assim como o significado de “resíduo”, desconhecendo inclusive os processos de destinação. Quando questionados sobre onde se informam, muitos citaram a televisão, e a escola apareceu apenas em alguns discursos. Ainda nesse contexto, poucos pesquisam e interagem sobre temas ambientais nas redes.

Quanto aos procedimentos metodológicos empregados pelos pesquisadores no corpus em estudo, em nossas análises cabe registrar o uso predominante de determinados referenciais. Como características mais presentes, observamos a pesquisa-ação (HORA, 2020; SENA FILHO, 2018; SILVA, 2020a; VICENTIM, 2011), estudos de caso e pesquisa de campo (CASSINI, 2010; FONSECA, 2010; CORRÊA, 2020); observação participante (GOMES, 2020; SILVA, 2020b); análise documental (CAMPOS, 2007; FERREYRA, 2015; OLIVEIRA,

2020; RESENDE, 2020; SANTOS, 2020) e aquelas sem uma delimitação muito clara, mas se utilizando de entrevistas e questionários (CARVALHO, 2001; GASPERIN, 2006; RIBEIRO, 2008; PORTO, 2013; MÜLLER, 2015; SCHWAMBACH, 2016; GONZÁLEZ, 2012).

Além disso, outras perspectivas também se mesclaram nos tratamentos metodológicos adotados. Em três pesquisas, os autores se utilizaram de referenciais da fenomenologia (GOMES, 2020; GONZÁLEZ, 2012; MÜLLER, 2015); em duas pesquisas, aparecem teóricos da etnografia (RIBEIRO, 2008; SILVA, 2020b); assim como a perspectiva dialética (HORA, 2020; GASPERIN, 2006; SILVA, 2020a).

No que diz respeito aos principais referenciais de análise de dados, em quatro pesquisas, a Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin foi indicada como metodologia (CAMPOS; CORREA; OLIVEIRA, 2020; RESENDE, 2020), e em apenas uma (SCHWAMBACH, 2016) a Análise Textual Discursiva de Roque Moraes e Maria Galiazzi. Identificamos tais perspectivas e referenciais de análise de dados por meio da indicação explícita pelos autores, embora seja possível observar alguns aspectos em outras pesquisas.

No que diz respeito aos referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores para compreender a formação do sujeito em práticas de EA, trazemos o quadro 2, a seguir, que apresenta o que compreendemos ser alguns dos principais apoios utilizados em cada pesquisa:

Quadro 2. Alguns dos apoios teóricos para se tratar do sujeito formado em práticas de EA.

Autoria	Alguns referenciais
CAMPOS	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005).
CARVALHO	Identidade narrativa (RICOEUR, 1997).
CASSINI	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2000, 2002, 2005), Formação do indivíduo “em-si”, “para-si”, humanização (HELLER, 1972; DUARTE, 1993).
CORRÊA	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2012).
FERREYRA	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2001, 2003, 2007), Habitus (BOURDIEU, 2007).
FONSECA	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2008)
GASPERIN	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2004, 2006).
GOMES	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2010), Fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1999).
GONZÁLEZ	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2003, 2004); Sujeito (RICOEUR, 1991).
HORA	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2012), Humanidade e natureza (RIBEIRO; CAVASSAN, 2013).
MÜLLER	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2004, 2012), Fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2011).
OLIVEIRA	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2011), Identidade ecológica (SATO; CARVALHO, 2005).
PORTO	Complexidade (MORIN, 1996), Identificação, Sujeito pós-moderno (HALL, 2006), “sujeitosmosaicos” (DELEUZE, 1992; GUATTARI, 1995).
RESENDE	Sujeitos sociais emancipados (FREIRE, 1983), Sujeito ecológico?
RIBEIRO	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2002, 2004), Sujeito praticante e ordinário (CERTEAU, 1994), história de vida em formação (JOSSO, 2004).
SANTOS	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2001, 2013).
SCHWAMBACH	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2002, 2004, 2005); Subjetividade (GUATTARI, 1989); efeito provisório de sujeito (MANSANO, 2009).
SENA FILHO	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2012).

SILVA, C	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2017), Fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1994).
SILVA, D	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2012), Complexidade (MORIN, 1996).
VICENTIM	Sujeito ecológico (CARVALHO, 2001), Complexidade (MORIN, 1996), Heteroformação, Autoformação, Ecoformação (GALVANI, 2002), Sujeito (MARTINS, 2010).

Fonte: Dados compilados pelos autores.

Em 18 (86%) das pesquisas selecionadas, o sujeito ecológico proposto por Isabel Carvalho aparece como via de compreensão e foco na formação de sujeitos em práticas de EA. A menção a “sujeitos ecológicos” aparece na pesquisa de Resende (2020), no entanto, não há qualquer referência ao “sujeito ecológico” proposto pela pesquisa supracitada, e assim, não foi incluído nesse conjunto de trabalhos. Desde 2006 até 2020, o “sujeito ecológico” tem sido utilizado como uma referência para compreender e propor processos formativos em práticas educacionais ambientalmente orientadas, como horizonte de subjetividade, havendo poucos trabalhos que se utilizaram de outros referenciais.

A partir das características apresentadas, no que diz respeito à distribuição geográfica, procedimentos metodológicos, questões e objetivos de pesquisa bem como referenciais analíticos, passamos agora a analisar os recortes de enunciados nos quais identificamos o emprego desses apoios teóricos utilizados pelos pesquisadores na construção de suas ideias e circulação dos significados e efeitos de sentidos atribuídos a formação do sujeito e práticas de EA. Para destacar os funcionamentos discursivos nos enunciados, utilizaremos o recurso de **negrito**, *itálico* e sublinhado representando mecanismos diferentes, que serão especificados em seu momento de uso.

A primeira pesquisa que realizamos recortes é a de Carvalho (2001), intitulada “A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental”, identificada como TR1. A pesquisa de Carvalho (2001) foi a pioneira em construir um perfil identitário do sujeito atravessado pela temática ambiental, servindo de base para muitos outros ao longo das duas próximas décadas, que se voltaram para essa ideia da formação do sujeito ecológico. O sujeito compreendido por Carvalho (2001) parte das contribuições de Ricoeur (1997) acerca de uma identidade narrativa:

Buscaremos ao longo deste estudo discutir as condições de produção e configuração dos sentidos do ambiental, bem como sua inscrição particular na emergência de uma identidade narrativa – experiência que remete a uma prática social e a um perfil profissional particular: o educador ambiental (CARVALHO, p. 40).

Assim, a pesquisadora assume algumas premissas que guiam esse processo, como as condições de finitude e temporalidade para a produção de sentidos contextualizados na

trajetória desses educadores. O educador ambiental é tomado como um “sujeito-intérprete”, cujo fazer educativo é assumido numa perspectiva hermenêutica, contribuindo para a criação do sujeito ecológico:

O educador ambiental, neste sentido, seria **um intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do ambiental em nossa sociedade**. Ou ainda, em outras palavras, um intérprete das interpretações socialmente construídas. Assim, a **EA enquanto uma prática interpretativa que desvela e produz sentidos**, estaria contribuindo para a constituição do horizonte compreensivo das relações sociedade-natureza e para a *invenção de um sujeito ecológico* (TR1, p. 56-57, grifos em negrito, itálico e sublinhado, nossos).

No recorte apresentado, é a postura de intérprete e a prática interpretativa que mobilizam a produção de sentidos sobre o ambiental, conforme grifado em negrito. Os trechos grifados em sublinhado funcionam enquanto discursos-transversos na medida que explicitam e/ou aprofundam as relações estabelecidas, culminando com a invenção do sujeito ecológico. Esse sujeito também partilha de outros elementos:

[...] Na perspectiva de uma ética ambiental, o respeito aos processos vitais e aos limites da capacidade de regeneração e suporte da natureza deveriam ser balizadores das decisões sociais e reorientadores dos estilos de vida e hábitos coletivos e individuais. Aqui, juntamente com uma ética, se delineiam também uma **racionalidade ambiental e um sujeito ecológico que se afirmam contra uma ética dos benefícios imediatos e uma racionalidade instrumental utilitarista que rege o *homo oeconomicus* e a acumulação nas sociedades capitalistas** (TR1, p. 61, grifos em negrito, itálico e sublinhado, nossos).

O sujeito ecológico é caracterizado por uma ética e uma racionalidade ambiental em oposição ao *homo oeconomicus*. Esse último perfil, grifado em itálico e negrito, aparece como um pré-construído no recorte apresentado, regido por uma racionalidade instrumental utilitarista (efeito de sustentação) colocando-o na outra extremidade de subjetividade. O *homo oeconomicus* aqui parece retomar o conceito proposto por Michel Foucault, do homem como empresário de si (FOUCAULT, 2008), embora não haja referências a filiações teóricas ou complementações.

Assim, como proposto por Carvalho (2001), o sujeito ecológico é colocado, também, como efeito da narrativa autobiográfica dos educadores ambientais: “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**” (TR1, p. 142, grifos em negrito e sublinhado, nossos). A esse sujeito ecológico são atribuídas atuações e formas de ser e estar, conforme o efeito de sustentação grifado em

itálico, e que caracteriza esse sujeito, grifado em negrito. Age segundo uma ética e racionalidades específicas idealmente supostas, e em oposição ao *homo oeconomicus*.

Assim, o sujeito ecológico é caracterizado por um ideal da ação ética ambiental (grifado em sublinhado), ideal esse que se configura no campo do irrealizável: “Na maioria das vezes a correspondência com este **sujeito ideal** é vivida como uma contradição pelos indivíduos reais pois, tratando-se de um sujeito utópico, que se constitui como contra-exemplo do modelo dominante, nunca é plenamente realizável (TR1, p. 211, grifos em negrito, itálico e sublinhado, nossos). Assim, o discurso-transverso grifado em sublinhado o adjetiva de utópico, na medida em que especifica a dimensão de tal utopia: ser um contra-exemplo do modelo predatório de produção, pelo efeito de sustentação grifado em itálico.

Dentre as características já inicialmente descritas nessa pesquisa, e agora aprofundadas nos recortes apresentados, a pesquisadora elege como aspecto mais distintivo deste sujeito, em vista das análises que fez, o “partilhar, em algum nível de um projeto político emancipatório” (CARVALHO, 2001, p. 389). Veremos que tal característica se encontra presente em outras pesquisas que se utilizaram deste perfil, adotando para adjetivar tal projeto como “crítico”, “emancipador”, “transformador”.

Outra pesquisa analisada é a dissertação da autoria de Sena Filho (2018), intitulada “A água como formadora do sujeito ecológico na escola”, aqui identificada como TR2. Para além do título, que já apresenta elementos de funcionamento de um pré-construído, a nomeação “sujeito ecológico”; no resumo do trabalho também se encontra uma menção sobre esse perfil, como pode ser visto no recorte adiante:

A constituição de uma dinâmica transversal e espiralar inseriu abordagem transdisciplinar no trabalho pedagógico dos professores, provocou transformações na **comunidade escolar** que passou a agir como sujeito ecológico, incorporando conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e experiências na busca de soluções para os problemas socioambientais da escola, do lugar onde moram e das águas que a todos vivifica (TR2, 2018, p. 7, grifos em negrito, itálico e sublinhado, nossos).

No trecho apresentado, o pesquisador se utiliza de dois funcionamentos em vista do trecho destacado em negrito: Quando emprega o termo “comunidade escolar”, esse vem acompanhado do discurso-transverso “[...] que passou a agir como sujeito ecológico” (TR2, 2018, p. 7), funcionando aqui como uma incidência explicativa, na medida em que traz novas informações e características ao grupo de sujeitos em estudo, a partir de seu referencial teórico. Tanto se coloca como explicativa que sua supressão no trecho não altera o sentido geral da proposição. Ao classificá-los como “sujeito ecológico”, conforme grifado em itálico no trecho,

o autor se utiliza de um efeito de pré-construído, buscando retomar uma categoria que se encontra fora do enunciado, mas que traduz, delimita e classifica tal público a uma parcela ou perfil identitário, conforme assina posteriormente.

Mais adiante, outra passagem também se utiliza de alguns funcionamentos, como pode ser visto no enunciado: “De tudo, resalto minha própria trajetória discente universitária e, depois, como docente nas áreas de matemática e de Ciências naturais, como atributos de **sujeito ecológico** na forma de agir frente às questões socioeconômicas, políticas e ambientais” (TR2, 2018, p. 18, grifos em negrito e sublinhado, nossos).

Nesse recorte, o trecho grifado em sublinhado estabelece uma relação mais aprofundada com o pré-construído “sujeito ecológico”, grifado em negrito. A passagem grifada em sublinhado funciona como um discurso-transverso, qualificando-o no que diz respeito às dimensões socioeconômicas, políticas e ambientais. Nesse sentido, só se é “sujeito ecológico” quando tais aspectos estão presentes e somados à uma trajetória de educador, conforme apontado no percurso de Sena Filho (2018).

Em outro trecho, esse perfil identitário é caracterizado, posto em evidência ao longo dos recortes:

[...] a boa articulação desses saberes numa perspectiva transdisciplinar, poderá favorecer a constituição do **sujeito ecológico**. Para Carvalho (2012, p. 65) esse sujeito se organiza em torno de “um núcleo de crenças e valores que apontam para um jeito ecológico de ser, um novo estilo de vida, com modos próprios de pensar o mundo” e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros neste mundo” (TR2, 2018, p. 36, grifos em negrito e sublinhado, nossos).

No recorte apresentado funcionam dois empregos: o efeito de pré-construído “sujeito ecológico” grifado em negrito, largamente presente ao longo do texto e que aqui encontra sua definição base; e o discurso-transverso grifado em sublinhado, que restringe à qual núcleo de crenças e valores esse sujeito ecológico é circunscrito e caracterizado.

Nesse sentido, os termos “jeito ecológico de ser” e “novo estilo de vida” se articulam por um efeito de limite de materialidade (PÊCHEUX, 1995), os quais são afetados por um indício de irrealidade, impossibilitando a estabilidade referencial do objeto. Isto é, são expressões desprovidas de um sentido exato, material, podendo-se questionar: O que é jeito ecológico de ser? Quais são os novos estilos de vida? O texto da dissertação é escasso em oferecer sentido às expressões, e assim, o emprego desse pré-construído exige ainda complementações.

Tais efeitos de limite de materialidade também estão inicialmente presentes em mais uma pesquisa, a dissertação de Resende (2020), intitulada “Educação Infantil: A concepção

crítica do currículo na Educação Ambiental”, e identificada como TR3. Apesar de se apoiar em referências de Paulo Freire para conceber um sujeito formado em práticas de EA, o sujeito social emancipado (FREIRE, 1983), a nomeação também “sujeitos ecológicos” aparece nas questões de pesquisa e em alguns momentos do texto, como pode ser visto nos seguintes recortes:

A Educação Ambiental (EA) em uma perspectiva crítica pode contribuir para uma mudança de valores e atitudes na formação de crianças como **sujeitos ecológicos**, vislumbrando a construção de uma sociedade mais justa, humana e sustentável (TR3, p. 17, grifo nosso).

Levanta-se como hipótese que os conteúdos dos documentos oficiais e documentos da escola apresentam saberes e práticas em educação ambiental (EA) que possibilitam a formação integral da criança como **sujeitos ecológicos** (TR4, p. 19, grifo nosso).

Assim, os termos grifados nos dois períodos, “sujeitos ecológicos”, desempenham o papel de um nome, funcionamento típico de um pré-construído. Isto é, reclamam na memória discursiva significados e sentidos que não estão presentes no enunciado. Contudo, as fundações teóricas apresentadas para a compreensão de um sujeito orientado ambientalmente não trazem menção ao “sujeito ecológico” proposto por Carvalho (2001). É possível questionar, então, com quê significado se faz, na medida em que carecem de uma estabilidade referencial para compreender a função da nomeação escolhida. Arriscamos uma possibilidade de compreensão.

Ao sujeito, vai se agregando algumas qualidades e condições específicas de seu surgimento, como os adjetivos “crítico” e “emancipador”, formado para a “transformação social” e a prática de “atitudes sustentáveis”. Os recortes abaixo circunscrevem que sujeito é esse que se espera em práticas de uma EA crítica:

A partir dos princípios freireanos, identifica-se contribuições significativas para uma mudança de valores e atitudes na **formação de sujeito transformadores de sua realidade**, capazes de resignificar sua relação com o mundo, hábitos de consumo, relações sociais e políticas, problematizadores das situações adversas que carecem de mudanças nas questões ambientais (TR3, p. 39, grifos em negrito, itálico e sublinhado, nossos).

A educação ambiental crítica (EAC) torna-se fundamental no cotidiano da educação infantil (EI), seja na **formação crítica das crianças, docentes e comunidade escolar**, para que assim possa-se resignificar comportamentos e promover atitudes sustentáveis e de preservação do ambiente (TR3, p. 39, grifos em negrito, itálico e sublinhado, nossos).

Nos recortes anteriormente apresentados, a formação crítica/ transformadora da realidade é condição fundamental para a *ressignificação* das relações e comportamentos com o

mundo. Assim, os trechos grifados em sublinhado desempenham a função de discursos-transversos, ou seja, explicitam que aspecto imprescindível constitui tais sujeitos: a resignificação, grifada em *itálico* em ambos os recortes.

Partindo deste aspecto basilar, “ressignificar”, é possível compreender que outros comportamentos e relações são inadequados no que diz respeito à temática ambiental. Tal diferença pode ser compreendida pelo emprego dos adjetivos “crítico”, “emancipador” e “sustentável” como característicos desse sujeito:

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto, revelou grande *potencial criativo, protagonismo infantil, intencionalidade didática e apropriação do território de forma investigativa, alicerçada em pressupostos metodológicos e científicos mantendo a ludicidade* tão pertinente na educação infantil (EI). Essas **situações de aprendizagem** corroboram para a **formação de sujeitos ecológicos** transformadores e multiplicadores de atitudes mais sustentável (TR3, p. 77, grifos em negrito, *itálico* e sublinhado, nossos).

Assim, a partir da compreensão que a autora constrói sobre o sujeito a partir dos trabalhos de Paulo Freire, e desse último recorte apresentado, podemos tomar o sujeito social emancipado *como* um sujeito ecológico, cuja ação é essencialmente a transformação social e o emprego de atitudes sustentáveis, conforme o efeito de sustentação grifado em sublinhado nesse último recorte.

Tal sujeito surge das situações de aprendizagem que estão explicitadas pelo trecho grifado em *itálico*, em que estes também funcionam como discursos-transversos. Como possível compreensão, entendemos que possa haver um jogo com o silêncio, na medida em que se deixa espaço para significação entre o que seriam sujeitos ecológicos e uma possível relação com os sujeitos sociais emancipados.

Uma outra possibilidade de interpretação coloca em jogo o papel da memória discursiva, isto é, o interdiscurso como possibilidade do dito. Nesse sentido, por tais características do sujeito estarem presentes não só na pesquisa de Carvalho (2001), mas predominantemente no “universo” de pesquisas acadêmicas que problematizaram a formação do sujeito em práticas de EA, tais discursos circulam disseminando significados e sentidos acerca desse processo, constituindo uma rede de significação ou série do legível, no qual os discursos se conjugam, e assim, tornando-se elemento basilar de pesquisa sobre essa temática.

A pesquisa de Gomes (2020), intitulada “A Educação Ambiental sob a visão de mundo da pedagogia Waldorf no jardim de infância” e identificada como TR4. Nesta pesquisa também identificamos alguns funcionamentos típicos do silenciamento. Além das contribuições de

Merleau-Ponty sobre a percepção-ação na formação do sujeito, também estão presentes as compreensões de “sujeito ecológico” de Isabel Carvalho no que diz respeito as práticas de EA.

No recorte, “O **sujeito ecológico** é um modo específico e naturalizado de **ser~no~mundo**, baseado em um ideal *que norteia os comportamentos dos seres humanos*” (TR4, p. 90, grifos em negrito, itálico e sublinhado, nossos), os termos destacados em negrito funcionam como efeitos de pré-construído, isto é, “sujeito ecológico” e “ser~no~mundo”, retomando construções fora do enunciado, conforme visto em outros recortes já apresentados. Nesse trecho, os pré-construídos estão ligados ao termo “ideal”.

Esse termo por sua vez, funciona por um limite de materialidade (PÊCHEUX, 1995) na medida em que este “ideal” não encontra parâmetro de sentido/significado ao longo do texto, como afetado por uma elipse. O trecho seguinte, grifado em itálico, é um discurso-transverso que vem especificar a importância desse “ideal”, isto é, guiar comportamentos dos seres humanos. Uma compreensão possível, são os efeitos de sentidos que dizem respeito a um “sujeito ecológico” e “ser~no~mundo” como arquétipo/perfil desejável de comportamento humano, jogando, no entanto, com a elipse do significado de “ideal”.

A partir de outro recorte, desta vez a partir das contribuições de Merleau-Ponty, é possível estabelecer algumas relações sobre o quê o termo “ser~no~mundo” implica para a compreensão de sujeito:

A fenomenologia de Merleau-Ponty encontra na **consciência** o caminho para obter as respostas de suas questões [...] é a **consciência** que permite nossa relação com o mundo, em que somos no mundo e ele é em nós. A dicotomia entre sentir e pensar deixa de existir, trazendo uma **visão** equivalente a partir do nosso contato – físico, psíquico e orgânico – que decorre dos **movimentos** feitos pelo corpo, que dão sentido e significado e afetam~transformam~compõem tanto o sujeito e sua percepção, quanto o mundo no qual está inserido (TR4, p. 38, grifos em negrito, itálico e sublinhado, nossos).

No recorte apresentado, os termos grifados em negrito, “consciência” e “visão”, são os conceitos gerais aos quais os trechos grifados em sublinhado, respectivamente, explicitam relações de aprofundamento. Ao enunciar que é a consciência que permite a relação com o mundo, isto é, ser no mundo e ele em nós; retoma a grafia “ser~no~mundo”, e por uma relação de equivalência, só se é sujeito ecológico a partir desse processo.

A consciência, aqui, está ligada ao fim da dicotomia entre o sentir e o pensar, em uma visão que decorre do movimento, percepção do corpo em relação ao meio. O termo grafado em negrito e itálico, “movimento”, é o agenciador desse sujeito, na medida em que o afeta, o transforma e o compõe. A partir das contribuições de Merleau-Ponty, a pesquisadora entende o

“sujeito ecológico” de Isabel Carvalho como uma forma de existência específica deste sujeito percepção-ação. Mas ainda assim, a elipse de “ideal” deixa espaço para significação.

Por fim, como uma pesquisa que não assumiu o perfil de sujeito ecológico como apoio teórico para compreensão da formação do sujeito em práticas de EA, a pesquisa de Porto (2013) é uma dissertação intitulada “Educação Ambiental a distância nas redes e processos de formação, currículos e subjetivação”, identificada como TR5. O pesquisador se utiliza de outros referenciais para além do sujeito ecológico de Carvalho (2001), para construir e caracterizar um sujeito formado em práticas de EA, com as contribuições de Deleuze, Gattari e Hall, articulando a uma noção de sujeito pós-moderno.

O autor explicita que sujeito é esse que surge nos processos educativos em EA:

*O **sujeitomosaico** para nós é um sujeito coletivo e ao mesmo tempo singular, **que vive, conhece, escreve, sofre, sorri e trabalha**, mas produzido nos ambientes se preocupa, envolve, pensa e pratica a EA, seja por engajamento político, por estilo ou filosofia de vida ou simplesmente por amor ao planeta e à vida (TR5, 2013, p. 64, grifos em negrito, itálico e sublinhado, nossos).*

O termo “sujeitomosaico” destacado em itálico no TR5 é cunhado dessa forma pelo autor, e aqui mantivemos. No trecho apresentado, identificamos um mecanismo pelo qual o autor vai caracterizando esse sujeito em dois momentos. Inicialmente, no período grifado em negrito há o emprego de uma incisa, que interrompendo a linearidade do discurso, procura descrever o que faz esse sujeito, isto é, vive, conhece, escreve, sofre, sorri, etc.

Esse mecanismo também ocorre no período grifado em sublinhado quando faz referência à EA, ou seja, um sujeito que se preocupa, envolve, pensa, pratica... Por meio do emprego desse recurso, tem-se como efeito a enunciação de ações da vida cotidiana, de proximidade, ou de um sujeito como “a gente”. Um possível efeito de sentido provocado por esse mecanismo, é a reflexão do caráter multifacetado desse perfil “inventado, mas não estático” (TR5, p. 63) que se assemelha a uma composição de várias tesselas, conforme definição do próprio pesquisador.

A incisa, aqui, aparece como um discurso-transverso, um efeito de sustentação daquilo que vem a ser esse “sujeitomosaico”. A noção de multiplicidade é explicitada pelo pesquisador mais adiante, no sentido não de buscar um sujeito da EA, mas de propor a reflexão sobre as multiplicidades que envolvem o sujeito em processos formativos, no que diz respeito às experiências e devires nesse campo. É um sujeito “sempre em processo, em transição, é inacabado, pois vai se produzindo no devir” (TR5, p. 103), apoiando-se em Deleuze e Guattari para construir tais compreensões.

Interessante notar também que a dimensão política é compreendida como separada dos demais aspectos da vida, ao enunciar “[...] seja por engajamento político, por estilo ou filosofia de vida ou simplesmente por amor ao planeta e à vida” (TR5, p. 103). Por essa passagem seria possível inferirmos que a esfera política é posta como uma possibilidade, e não como integrante inseparável da vida, do estilo ou das práticas filosóficas. Em suma, para Porto (2013), a formação do sujeito em experiências cotidianas em EA é definida pela multiplicidade, um sujeito “inventivo e inventado” (PORTO, 2013, p. 121).

A partir das análises, compreendemos ser possível responder nossas duas primeiras questões de pesquisa: A) Que funcionamentos discursivos podemos reconhecer em enunciados sobre a categoria de sujeito em teses e dissertações sobre Educação Ambiental? E B) Que significados e sentidos são atribuídos pelos pesquisadores à formação do sujeito em teses e dissertações sobre Educação Ambiental?

Assim, é possível afirmar que os autores se utilizam de vários recursos semântico-gramaticais, como o uso de incisivas e elipses na construção de redes de efeitos de sentidos sobre a formação do sujeito. Nas pesquisas cujos referenciais derivam de Carvalho (2001), a relação é basicamente de pré-construído a partir de um perfil já delineado; em que por vezes, “sujeito ecológico” é tomado por uma nomeação carregada de sentidos e significados próprios. Assim, observamos em alguns recortes, práticas do silêncio, de limites de materialidade, e de enunciações que carecem de uma melhor elucidação das relações que pretendem estabelecer.

Já na pesquisa de Porto (2013) que apresenta outro referencial de análise, e em Resende (2020), em que não há menção direta aos referenciais de sujeito ecológico (CARVALHO, 2001, 2004a, 2005), as construções teóricas retratam a dimensão das narrativas autobiográficas, assim como da multiplicidade, do inacabado e do sempre em devir. Outros atributos também se fazem presentes, como a atuação para a transformação social e do caráter emancipador, na tentativa de uma ressignificação dos comportamentos e relações natureza-sociedade. Esse sujeito sempre em devir também se coloca como irrealizável, dado que age a partir de um ideal da ética e racionalidade ambiental. Tais aspectos são construídos mais profundamente pelo uso de discursos-transversos, procurando estabelecer e explorar relações entre os vários pesquisadores.

As considerações que seguem estão mais diretamente relacionadas com nossa terceira questão de pesquisa, qual seja, Que matrizes teórico-metodológicas, possivelmente, orientam as teses e dissertações sobre a formação do sujeito em práticas de Educação Ambiental?

É possível afirmar que as pesquisas procuraram investigar, em sua grande maioria, que processos, intervenções e direcionamentos, que determinados espaços educativos e documentos deveriam apresentar, ou de que forma contribuem, para a formação do sujeito em práticas de

EA. Assim, as pesquisas possuem como característica o uso de perspectivas e referenciais teóricos que valorizam as entrevistas, narrativas e vivências, sendo possível encontrar referenciais da fenomenologia e etnografia como forma de estudo desses processos formativos.

Além disso, com exceção de alguns poucos trabalhos que se voltaram também às comunidades no entorno, como os trabalhos de Ribeiro (2008) e Vicentim (2011), todas as pesquisas envolveram-se aos alunos, professores e instituições/ espaços de ensino. A partir disso, é possível compreender que para além dos espaços educativos, há o interesse em se investigar a formação de sujeitos ambientalmente orientados fora dos espaços escolares.

Como dissemos, em grande parte das pesquisas selecionadas neste *corpus*, os princípios basilares do perfil identitário de “sujeito ecológico” se fez presente, tendo como traço distintivo um projeto político emancipatório. Assim, foi predominante encontrar nas 18 pesquisas que se orientam a partir dele, pressupostos de um EA compreendida como Crítica, Emancipatória e Transformadora. No entanto, como foi visto em alguns casos, sobretudo as quatro últimas pesquisas apresentadas, Ferreyra (2015), Fonseca (2010), Müller (2015) e Schwambach (2016), mesmo que os pesquisadores se afirmem guiados por tais princípios, os resultados encontrados, por vezes, não refletem tais posicionamentos.

Assim, é importante salientar que, mesmo que os pesquisadores possam assumir a EA Crítica como vertente guia nas pesquisas realizadas, os resultados apontados em alguns contextos podem não refletir tal orientação. Como na pesquisa de González (2012), em que nos é relatado que os professores apresentavam práticas educativas tradicionais, e que a partir das intervenções, se mostraram dispostos a mudança.

A pesquisa de Carvalho (2001), sendo a maior referência em construir esse perfil, também integra o grupo de pesquisas que se apoiam em uma EA Crítica. Mesmo na pesquisa de Porto (2013), que partindo de outros referenciais, observa traços de um sujeito multifacetado, a dimensão política e transformadora se fez presente, concebendo um “sujeito (trans)formado, emancipado, identidades subversivas” (PORTO, 2013, p. 123) com vistas a transformação social. Resende (2020), apesar de não se referir explicitamente ao “sujeito ecológico”, o enuncia a partir das contribuições de um sujeito social emancipado de Paulo Freire (1983), também se reconhecendo nessa vertente de EA.

Compreendemos, assim, a circulação predominante de um sujeito crítico, emancipado e com vistas à transformação social em todas as pesquisas realizadas, pelo menos, no que diz respeito à orientação epistemológica e político-pedagógica dos pesquisadores. Mesmo que em alguns contextos esse sujeito pode ser marcado por uma EA Conservadora ou Pragmática, como as atividades de EA da empresa ferroviária em Gasperin (2006) ou do zoológico em Fonseca

(2010), tais práticas são compreendidas pelos próprios pesquisadores como ultrapassadas ou limitantes.

Assim, a relação observada entre a enunciação da formação do sujeito e as distintas matrizes teóricas com que a EA possa ser praticada, se coloca, predominantemente, centrada nos ideais e pressupostos de uma vertente crítica e transformadora, mesmo que os contextos estudados possam não refletir tal condição. Assim, discursivamente, “sujeito ecológico” se firmou como guia para as práticas em EA que se denominam críticas, cristalizando-se como nome e perfil identitário.

Por fim, algo a se refletir é sobre a frequência com que tais referenciais foram utilizados ao longo de duas décadas e possíveis alterações ao longo desse percurso. Assim, é possível questionar: Que modificações possam ter sido operadas em seus pressupostos no decorrer deste tempo? A concepção de uma “EA crítica” sofreu alterações? A percepção que temos, é que “sujeito ecológico”, no período analisado, foi eleito como única possibilidade para a formação do sujeito nos processos educativos, assumindo um aspecto mais “estático” em maior e menor grau. Isto é, em que medida é possível compreender efeitos das pesquisas sobre o conceito de “sujeito ecológico”? Campos (2007) ensaia alguns efeitos em seus resultados, mas e as outras pesquisas? Assim, torna-se essencial refletir sobre a dinamicidade do conceito.

4.0 Desdobramentos e reflexões

Ao longo desta pesquisa, observamos que alguns trabalhos cunharam termos específicos – nomeações – a esses sujeitos que surgem dos processos educativos ligados a temática ambiental. Conforme discutido inicialmente nessa pesquisa, e apresentado e analisado no item 3, uma das nomeações mais presentes é o “sujeito ecológico” de Carvalho (2001), assim como o “sujeito ecopolítico” (LAYRARGUES, 2020) ou o “sujeitomosaico” (PORTO, 2013); outras nomeações também foram encontradas no processo de construção do corpus de pesquisa, como “sujeito bioecológico” (MARTINS, 2013); “eco-sujeito” (SCHWAMBACH, 2016); e “sujeito ambiental” (BRITO, 2013; MARINHO, 2016), que não foram incluídas na análise pois não problematizam especificamente a formação do sujeito em práticas de EA, embora também sejam ocorrências.

Em vista dos nomes adotados pelos diversos pesquisadores, compreendemos a possibilidade de outras nomeações também ocorrerem, de forma independente. Considerando, como já mencionado anteriormente, que o corpus desta pesquisa inclui as teses e dissertações concluídas no Brasil até 2020 não podemos descartar a possibilidade de que outras designações

podem ter ocorrido até o ano presente, principalmente, quando consideramos a dinamicidade e o número de trabalhos dessa natureza concluídos pelo campo da EA.

A partir disso, consideramos que algo desse sujeito sempre insiste em retornar, sob a forma de variados nomes, como uma marca. Trata-se de um fenômeno mediado pela linguagem, pelo ato de nomeação de um processo de formação do sujeito em sua relação com a temática ambiental. Se partimos desse pressuposto, podemos assumir que algo escapa à essa nomeação, ou se coloca como diferencial, sofrendo reiteraões e sendo objeto de investigação de variados pesquisadores que procuram, então, materializar esse faltante por meio da linguagem.

Nesse sentido, uma etapa de nossa pesquisa consistiu em sistematizar nossas reflexões sobre possíveis relações que podem ser estabelecidas entre a nomeação de um determinado perfil de sujeito formado em práticas de EA e as contribuições que uma teoria da subjetividade de base psicanalítica pode trazer ao campo da EA, refletindo sobre o processo educativo.

Conforme apresentamos na discussão teórica inicial, optamos por alguns pontos de apoio nessa interlocução, uma vez que a formação do sujeito é um objeto de estudo de inúmeros campos do conhecimento, cada qual partindo de um viés e traçando considerações que podem, por vezes, divergir.

Assim, nesse exercício teórico nos situamos em contribuições da Psicanálise, fundamentando-nos nas considerações de Jacques Lacan (1901-1981) e de seu retorno às obras de Sigmund Freud (1856-1939), a partir da proposição de um sujeito do inconsciente; bem como do trabalho do próprio Freud (2020) e de pesquisadores contemporâneos que se voltaram a tais discussões.

Inicialmente, trazemos para discussão os conceitos de significante e letra, a partir dos quais nos debruçamos para explorar esse contexto em EA. Posteriormente, apresentamos uma aproximação possível entre as contribuições de uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica e a EA. Por fim, colocamos em discussão as nomeações, os processos de formação dos sujeitos, as relações com a EA elaboradas, e a consideração do sujeito imerso em sociedade, pensando no conceito de massas e a possibilidade de sua subversão via o processo educativo.

Sigmund Freud propõe na obra *Interpretação dos Sonhos* (1900), o funcionamento de dois mecanismos nos processos inconscientes, chamando-os de deslocamento e condensação⁸. A partir de tais colocações, Jacques Lacan os associa, respectivamente, aos processos de metonímia e metáfora, propondo uma assimilação dos mecanismos inconscientes aos

⁸ Sobre o conteúdo onírico, o deslocamento transforma elementos primordiais de um conteúdo latente, em detalhes secundários de um conteúdo manifesto. Já a condensação efetua a fusão de diversas ideias do pensamento inconsciente, para desembocar numa única imagem no conteúdo manifesto, consciente.

mecanismos da linguagem. Disso implica a afirmação inicialmente colocada, da estruturação do inconsciente como uma linguagem (LACAN, 1995; ROUDINESCO; PLON, 1998).

A partir da teoria psicanalítica lacaniana, é possível afirmar que “o sujeito” é um significante para outro significante. Nesse sentido, o sujeito não é causa dele mesmo, mas surge em decorrência da articulação entre significantes, conforme seu proponente aponta:

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para outro significante: ao que se reduz, por conseguinte, o sujeito que escuta (LACAN, 1995, p. 849).

Lacan (1995) propõe a noção de significante a partir da subversão do conceito inicialmente proposto por Ferdinand de Saussure, instituindo distinções de seu homônimo linguístico ao longo de sua obra.

Para Saussure (2006) o sistema da língua funciona a partir de um conjunto de signos, chamado de signo linguístico. Para o linguista, um signo é o que une um conceito e uma imagem acústica, conhecido, também, como a representação de uma palavra. O conceito é chamado de significado, e a imagem acústica, de significante. Tal união de significado e significante é interdependente e arbitrária, sendo estabelecida por meio de convenções sociais. A ideia de mar (significado), por exemplo, não está ligada à sequência de sons m-a-r, que lhe serve de significante, mas poderia ter sido representada por outra sequência. Para o linguista, qualquer significante pode remeter a um significado.

Conforme nos apontam Pontes (2005) e Lang e Andrade (2019), Lacan propõe duas modificações para a concepção de Saussure: 1) significado e significante passam a não ter uma pressuposição recíproca, e 2) um giro na configuração Significado/significante para Significante/significado, havendo primazia do Significante sobre o significado. Na prática, isso quer dizer que significante não se vincula mais com o sentido de forma única, sendo vazio de significado, não o representando. Disso implica que a significação passa a surgir da articulação com outros significantes.

Assim, considerando as modificações propostas por Lacan (1995), o significante pode vir a representar “não apenas palavras, cujos elementos mínimos seriam fonemas, mas ganhar extensão de modo a vir representar frases ou expressões [...] o significante pode ser tomado como tudo o que é contável como um na fala do paciente” (PONTES, 2005, p. 10).

Nesse sentido, o significante não é idêntico a si mesmo, é a estrutura mínima de uma cadeia, em que os elementos se definem pela diferença, relacionando-se com outros

significantes por oposição e encadeamento. Como efeito, conforme dito anteriormente, a significação se produz por meio de tais articulações, e que na língua pode ser comparado às metáforas e metonímias, sendo o significante vinculado à inserção simbólica do homem na linguagem (LACAN, 1995; PONTES, 2005).

Para Roudinesco e Plon (1998, p. 708), o significante é um conceito central no sistema de pensamento de Jacques Lacan, sendo o “significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica”. Salientamos que o significante é vazio de sentido, isto é, não carrega qualquer conteúdo em si, pois a significação dá-se apenas na relação em um encadeamento de significantes.

Ainda sobre a significação, é importante considerar o conceito de ponto-de-estofo:

[...] a delimitação da significação fica circunscrita ao conjunto da sequência falada e não a unidades elementares sucessivas. O ponto-de-estofo possui uma função diacrônica na frase, já que a significação somente pode ser dada com o último termo, e cada termo é antecipado na construção dos outros e sela, inversamente, seu sentido através de um efeito retroativo (IRIBARRY, 2003, p. 120).

Em outras palavras, a significação só se fecha no último termo do enunciado, em que a operação ponto-de-estofo é o que permite situar, retroativa e prospectivamente, tudo o que se passa nesse discurso.

Nesse sentido, Lacan (1995, p. 506) afirma que “se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido insiste, mas que nenhum dos seus elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz nesse mesmo momento”. Assim, se a significação se dá pelo efeito de articulação entre significantes, para Lacan o conceito de letra é o que marca a estrutura unitária dessa significação. Na medida em que o significante aponta para a diferença, é o conceito de letra que irá marcar a repetição no jogo significante (PONTES, 2005).

A letra seria o suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem. É o que permite designar a dimensão daquilo que se conserva, permitindo jogos de repetição e conservação. A definição de letra para Lacan vai sendo construída ao longo de seus seminários, em um dado momento não apresentando qualquer distinção com o significante (como no seminário “A carta roubada”), e depois sendo apresentada de forma mais precisa e divergente das anteriores (seminário “De um discurso que não seria do semblante”) (LACAN, 1995; PONTES, 2005). Nos importa, aqui, trazer a diferenciação entre significante e letra que é proposta por meio do conceito de traço unário.

A partir da releitura de Lacan da noção de *einzigster Zug* – traço único, de Freud (2020), o traço unário é proposto e diz respeito ao elemento de diferença pura, permitindo contabilizar a unidade, o aspecto mais elementar do significante. Isso implica na “[...] possibilidade de apresentar uma identificação que não se prenda ao conteúdo, ou seja, ao significado, mas que remeta a uma marca diferencial – o traço” (PONTES, 2005, p. 9).

A letra sendo definida a partir do traço unário permite o reconhecimento de uma diferenciação entre marcas, pela seriação em que estão colocados, apontando para a possibilidade de contagem das diferenças (LACAN, 2003). Conforme aponta Pontes (2005), não se trata de encadeamento, mas de unidade de contagem. Assim:

O traço, além de ser distinto de um signo, pode ser localizado como letra, essência do significante. Ao se equivaler à letra, o traço denota o nível mais arcaico e redutível, simples e elementar. Lacan anuncia que a letra pode ser transmitida, pois é efeito do discurso e por isso, pode-se fazer rasura, desaparecimento [...] Essa letra inscrita marca o sujeito que, mesmo fazendo outras escritas sobre essa primeira, ficará marcado com esta para sempre (NEVES; VORCARO, 2011, p. 283).

Nesse sentido, o traço unário é “significante não de uma presença, mas de uma ausência apagada que, a cada volta, a cada repetição presentifica-se como ausência” (RINALDI, 2008, p. 61). Outro aspecto fundamental, é que o traço unário está ligado ao nome próprio. Sendo o traço unário um traço de pura diferença, marca a divisão do sujeito pela própria linguagem.

Esse funcionamento é similar ao *nome*, como sendo aquele que marca um a um, em sua singularidade. Portanto, o nome próprio é um exemplo de traço unário como uma marca distintiva que não se pode traduzir (LACAN, 2003; RINALDI, 2008). Tendo exposto brevemente os conceitos em que nos apoiaremos, algumas reflexões sobre o sujeito formado em EA podem ser traçadas.

É importante salientar que as reflexões que aqui trazemos partem de um exercício teórico considerando uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, e não da prática clínica – psicanálise, como se houvesse um inconsciente do texto, da produção acadêmica que se pusesse a ser ouvido em um divã. Dito isso, um primeiro aspecto que trazemos em discussão é o relato da consideração desse sujeito que surge como efeito do processo educativo em EA, que pode ser tomado como um significante nessas produções.

Considerando o que expusemos sobre o significante e ponto-de-estofo para Lacan (1995; 2003), em que a produção da significação surge por meio do encadeamento em um processo circunscrito ao conjunto da sequência falada, é possível considerar distintas produções de sentidos ao se tomar o significante sujeito como algo que insiste e repete nos relatos de

resultados das investigações e produções dos pesquisadores. Estando o significante “sujeito” veiculado em cadeias diversas, a significação que resulta dessas relações pode ter sentidos distintos.

A temática ambiental é atravessada por uma miríade de fatores, de ordens política, social, cultural, econômica, subjetiva etc. Disso implica que o significante “sujeito” estará articulado a outros significantes que, comumente, surgem no campo da EA, tais como natureza, ambiente, relação sociedade-natureza, ecologia, mercado etc. O significante “sujeito”, por si só, é vazio de significação, produzindo seus efeitos por oposição e encadeamento a outros que se ligam no discurso do sujeito-pesquisador, e assim, considerando a origem diversa dessa comunidade que constitui o campo da EA, o jogo é infinito. Assim, é possível definir – nomear, distintos sujeitos como efeito da articulação desses significantes.

A partir da consideração do ato de nomear, esbarramos em uma marca que singulariza e se faz presente diante de algo que escapa: tomamos em consideração, então, um segundo aspecto, o conceito de letra. Neves e Vorcaro (2011) afirmam que a função de nome próprio pelo significante é o que irá amarrar algo no qual o sujeito se constitui, assim o significante representa para outro significante, o sujeito.

Dessa forma, em concordância com Azevedo (2004), o ato de nomear vai além de simplesmente dar um nome, mas faz parte da própria constituição do sujeito. É a nomeação que permite a identificação ao traço unário, a primeira marca do sujeito, seu nome. Cabe, aqui, salientar dois pontos:

1) O nome próprio não tem tradução: Lacan é Lacan em qualquer idioma, e daí surge uma diferença com as nomeações em análise, pois podem ocorrer perdas de significado decorrentes da tradução entre idiomas (por exemplo, sujeito ecológico/ecological subject); e 2) o nome próprio é diferente de um termo que busca delinear características em um perfil identitário, e assim, perde-se a característica de diferença pura, pois vários sujeitos podem ser sujeitos ambientais, por exemplo. Cabe ressaltar, também, que muitos sujeitos em sociedade partilham do mesmo nome – João, por exemplo - e às vezes, até sobrenomes iguais, João da Silva, o que não deixa de marcá-los como diferença pura. A partir dessas considerações, é possível refletir sobre o agenciamento das distintas nomeações que esse sujeito recebe em seu atravessamento pela EA.

Portanto, termos como “sujeito ecológico”, “sujeito ambiental”, “sujeito ecopolítico”, “sujeitomosaico”, dentre outros *sujeitos X* que possam vir a surgir, podem funcionar como nomeações, nomes, traços – letras, que demarcam uma contagem de diferença pura, distintos

sujeitos identificados nesse processo educativo em EA. Tais nomeações amarram um significante, “sujeito X”, a esse processo de constituição.

Dissemos, anteriormente, que a letra marca a repetição dos mesmos elementos, apontando para a diferença: assim ocorre com o sujeito nomeado nesse processo formativo, tais nomeações inscrevem características e distinções próprias, tal como um nome próprio. Apesar de funcionarem tal como um nome próprio, não o são. Nesse processo de nomeação escapa o que é radical a cada sujeito, o um.

Dessa forma, nossas considerações se voltam à repetição de algo que marca e que insiste nessa inscrição – sujeito, como letra, como significante; reconhecendo que há uma diferença entre a constituição e agenciamento do traço unário para um sujeito do inconsciente, e para o “sujeito” tomado como significante. Nesse contexto, considerando as práticas educativas como processos formativos de uma sociedade, passamos agora a refletir sobre a nomeação e os sujeitos imersos em distintos grupos, as massas.

Sigmund Freud (2020), na obra “Psicologia das Massas e Análise do Eu”, publicada originalmente em 1921, ao abordar os contrastes entre a psicologia individual e a psicologia social introduz uma discussão sobre o sujeito e sua inserção em um grupo, caracterizando transformações pelas quais o sujeito, inserido no meio social, acaba por passar, com alterações sobre os traços de caráter, inteligência, valores e desejos.

A partir dos trabalhos de Le Bon, compreende que “num grupo, o indivíduo é colocado sob condições que lhe permitem arrojá-lo de si as repressões de seus impulsos instintuais inconscientes. As características aparentemente novas que então apresenta são na realidade as manifestações desse inconsciente” (FREUD, 2020, p. 4), compreendendo que o grupo, ou a massa, é um conjunto totalmente aberto à influência, desprovido de faculdade crítica e dotado de sentimentos muito exagerados. A massa é capaz tanto de realizações elevadas, quanto cruéis e brutais, conforme sua devoção a um determinado ideal.

Ainda para Freud (2020), a massa é mantida unida por um poder de alguma espécie, reconhecendo, como exemplo, o funcionamento de um grupo religioso e outro militar; a igreja e o exército. Nessas duas massas, cada sujeito se encontra ligado por laços libidinais tanto ao líder (Jesus Cristo; o comandante-chefe), quanto pelos demais membros do grupo. Nesse processo de laço, a posição de líder também pode ser desempenhada por uma ideia dominante, agenciando efeitos unificadores da mesma forma, laços emocionais que tornam cativos esses sujeitos, como o processo de identificação.

Ocupando lugar de destaque no Complexo de Édipo, a identificação pode ser compreendida como uma expressão remota de laço emocional com outra pessoa. Freud (2020),

ao trazer exemplos do funcionamento do Complexo de Édipo, compreende que a identificação também pode surgir com qualquer percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa, para além do objeto de instinto sexual. A partir desse princípio, aponta que o laço mútuo entre os membros de uma massa é da natureza desse tipo de identificação, isto é, numa qualidade compartilhada entre seus constituintes e com o líder ou ideia dominante.

Pellegrino (1983) parte dos processos de identificação do Complexo de Édipo para dizer que a criança estabelece um pacto com a Lei da Cultura (ou a Lei do Pai). Tal pacto é estabelecido ao interiorizar uma lei que surge por medo à castração, sendo uma renúncia aos impulsos sexuais, a internalização da proibição do incesto, e uma identificação com os valores paternos.

Esse pacto com a Lei da Cultura “representa, por assim dizer, o batismo do ser humano, a marca da passagem que o faz ingressar, como postulante ou neófito, no círculo de intercâmbio social. O Édipo e a linguagem, que são estruturalmente articulados, representam os grandes veículos de socialização da criança” (PELLEGRINO, 1983, p. 5). Ainda nesse contexto, no estabelecimento desse pacto, o pesquisador afirma que é pelo trabalho que o sujeito se insere no tecido social, aceitando a ordem simbólica que o constitui. O *trabalho*, assim, assume um papel estruturador no pacto social. Nesse sentido:

A aceitação da Lei da Cultura tem que abrir, para a criança, a possibilidade de ganhos fundamentais, assim também o pacto social não pode deixar de criar, para o trabalhador, direitos inalienáveis. Ofereço à sociedade minha competência e minha renúncia ao princípio do prazer, sob a forma do meu trabalho. Esta oferta me foi exigida pela própria sociedade, para que eu fosse aceito como sócio dela. Em nome do exercício do meu trabalho tenho o direito sagrado de receber o mínimo indispensável à preservação de minha integridade física e psíquica (PELLEGRINO, 1983, p. 6).

Se o pacto social não for respeitado, isto é, se os direitos trabalhistas forem descumpridos, tal pacto pode se romper, implicando em desordens e delinquências das massas. Quanto a esse aspecto, Rivera (2020) compreende que o pacto social proposto por Pellegrino (1983) se coloca como uma potência de (re)formação social, em oposição ao caráter acrítico da massa.

A formação da massa estaria na base de toda estrutura de privilégio e opressão social, por meio de processos de identificação. Indo mais além na discussão, a pesquisadora sugere que o termo “trabalhadores” vem ocupar o papel de significante estruturador na formação dessa massa que esteja baseada na igualdade entre sócios, na época em que foi analisada por Pellegrino em 1923, compreendendo a possibilidade de agenciamento de outros significantes.

A partir disso, Rivera (2020) afirma que a sociedade não estaria, simplesmente, constituída por formações de massas distintas que se opõe por meio de dinâmicas complexas, mas que os significantes que permitiriam o pacto social em determinados contextos estariam recalcados socialmente, como efeito do discurso da mídia e outros dispositivos de poder.

Uma implicação disso seria a impossibilidade de constituição de certas massas a partir de significantes que sejam coerentes com sua situação social e histórica, dando lugar a um processo de identificação e alienação com agrupamentos opressores e excludentes. Considerando a dimensão política, a pesquisadora afirma que “a ação política passa, hoje, portanto, pela tentativa de reconfiguração do pacto social através de significantes capazes de estremecer as linhas hegemônicas e forçá-las a tomarem outras direções” (RIVERA, 2020, p. 34).

Uma possibilidade de subversão à lógica da massa, diz respeito à consideração de um sujeito dividido, descentrado. Isto é, *um sujeito que não é senhor em sua própria casa*, implicando um reviramento das construções imaginárias que estabilizam formações identitárias de pertencimento a uma dada situação social.

Como perguntas a esse processo, a pesquisadora questiona: “A potência de subversão do sujeito poderia ser transmitida no âmbito social? Poderia ser de algum modo compartilhada, como uma centelha de ligação entre nós? [...] Seria possível, com a psicanálise, buscar por esta via um outro modo de construção do “coletivo”? (RIVERA, 2020, p. 35). E assim, a pesquisadora compreende que essa subversão já encontra meios de realização em determinados campos, como a experiência artística quando acende sua centelha política.

A partir do exposto, voltamos ao campo da EA considerando-a como um processo educativo ambientalmente orientado. Nesse sentido, apontamos que determinadas nomeações sobre o sujeito formado em práticas de EA, compartilham um conjunto de ideais, valores e atitudes, configuram um perfil identitário atravessado pela dimensão política, cultural, histórica, econômica, dentre outros. Nesse contexto, é possível afirmar que esses perfis identitários podem funcionar como massas, na medida em que agenciam laços de identificação entre seus membros, unidos por ideais em comum.

Assim, “sujeito ecológico”, “sujeito ecopolítico”, “sujeito ambiental”... “Sujeito X”, como significantes, podem funcionar como termos estruturantes de outro pacto social associado a “trabalho”, mas considerando a dimensão do homem e sua relação com demais elementos da natureza, que historicamente não foi considerada. Cabe, no entanto, questionar que caminhos são possíveis para fugir da lógica identitária, isto é, quais projetos educativos podem trazer tal

dimensão política como via de subversão do sujeito, repelindo, em concordância com Rivera (2020), a adoção de um significante central.

Tal como a experiência artística, compreendemos que o processo educativo também pode se colocar na possibilidade de fazer emergir outros significantes que articulem as massas em um processo de subversão às ideias hegemônicas, na medida em que “a prática educativa é entendida como politicamente compromissada” (CARVALHO, 2015, p. 145). E é nesse ponto exato que cabe a reflexão sobre a EA que tem sido professada nas várias vertentes político-pedagógicas e o que se pretende com o processo de delimitação desse sujeito que sempre escapa à nomeação.

Ao longo deste item viemos apresentando alguns conceitos da teoria psicanalítica e uma possível aproximação ao campo da EA, especificamente, no que diz respeito aos relatos sobre o sujeito e sua nomeação (sua subjetivação, num sentido amplo), formado em práticas de EA. Compreendemos que o trabalho desenvolvido por outros pesquisadores em investigar esse tema fundamentam-se em diversas linhas teóricas, para muito além do simples gesto de nomeação. Portanto, é importante salientar que nossas considerações se dão como mais uma forma de compreender esses efeitos em sua relação com a linguagem, do que propriamente o porquê do termo/nome escolhido.

Assim, por meio do apoio teórico no qual nos fundamentamos, é possível afirmar que as nomeações que buscam delinear um perfil desse sujeito podem ser tomadas como efeito do trabalho de significantes, “sujeito”, em uma cadeia de outros significantes que vão sendo articulados no discurso de cada pesquisador. Como resultado desse encadeamento, surge um “sujeito X”, produzido em processos metonímicos e metafóricos, que conserva uma marca diferencial – um traço, sendo assim tomado também como letra.

Assim, nesse jogo de repetições se conserva um “sujeito” (aqui, significante) como letra (*l' être /lettre*, brincou Lacan), guardando um nome (embora não seja próprio) que o singulariza dentre tantos outros “sujeitos X”.

Ainda nesse contexto, nos colocamos a pensar sobre o funcionamento dos grupos, ou massas, a partir das contribuições de Freud e pesquisadores contemporâneos. Assim, vimos que as massas são constituídas em torno de ideais hegemônicos, por meio de um laço de identificação com as ideias compartilhadas. Tais massas podem ser compreendidas, também, como articuladas por determinados significantes, que possuem características identitárias.

Nesse sentido, Rivera (2020) aponta uma possibilidade de subversão à essa lógica pelo sujeito dividido, como aquele que revira as construções imaginárias que o estabilizam em formações identitárias de pertencimento. A experiência artística seria uma via de realização

desse sujeito dividido, quando do atravessamento pelo político, e assim, consideramos as práticas educativas como potencialidades.

As implicações dessa proposição para o campo da EA, e especificamente para a temática em estudo - o sujeito e seu processo de formação a partir dos relatos de pesquisadores – se dão no sentido de compreender que algo sempre escapa, seja na linguagem, seja nesse processo de nomeação, pois a significação sempre ocorrerá por encadeamentos. Isso resulta em um sem fim de nomes, “sujeitos X”, que apenas refletem o efeito da cadeia de significantes articulada no discurso de cada pesquisador, retroativamente.

Além disso, é comum ser sugerido que, em processos de EA, se tenha em vista um determinado tipo de sujeito a ser formado, por exemplo, o “sujeito ecopolítico” (LAYRARGUES, 2020) e tantos outros, funcionando como uma espécie de molde para as subjetividades. Iremos advogar em razão de um sujeito universal para a EA? Antes de tudo, seria isso possível?

Portanto, compreendemos que não haja um nome único pelo qual esse sujeito deve ser chamado. Como significante, é dinâmico, vazio e, por isso, infinito em seus jogos metafóricos e metonímicos para a significação. Como letra, marca a diferença, conservando o que fica: sujeito, presente por sua ausência.

5.0 Considerações finais como vias de continuidade

Nosso objetivo nessa pesquisa foi compreender o funcionamento discursivo em enunciados sobre a categoria de sujeito e sua formação no campo da EA, no que diz respeito a circulação de sentidos e significados atribuídos a ele, considerando a linguagem como mediadora nesse processo de produção de efeitos de sentidos.

De forma geral, como contribuições ao campo da EA, compreendemos o uso de uma diversidade de recursos discursivos na tentativa de elucidação desse sujeito, como o uso de incisas e elipses na construção de redes de efeitos de sentidos sobre a formação do sujeito, tanto como pré-construídos e discursos transversos, que retomam construções fora dos enunciados e aprofundam relações de sentido entre os recortes selecionados. Todas essas relações são articuladas na memória discursiva, ou interdito, constituindo o que é possível dizer sobre esse processo formativo. No entanto, ainda há a necessidade de compreender os espaços de silêncios, ausências e não-ditos de alguns funcionamentos em uso, como o caso de limites de materialidade em alguns recortes.

Também identificamos a predominância de um perfil identitário, o “sujeito ecológico” proposto por Carvalho, que esteve presente em praticamente todos os trabalhos selecionados em nossa amostra. A relação observada, discursivamente, é o de “sujeito ecológico” como pré-construído, como nome, ligado à práticas de uma EA Crítica, igualmente presente nas pesquisas. Assim, observamos a circulação predominante de um sujeito crítico, emancipado e com vistas à transformação social em todas as pesquisas realizadas, pelo menos, no que diz respeito à orientação epistemológica e político-pedagógica dos pesquisadores.

Em alguns casos, mesmo que o contexto apresente práticas conservadoras ou pragmáticas, o ideal de uma EA transformadora da realidade esteve presente, sendo esta a matriz-teórica à qual se deu mais ênfase nos trabalhos analisados, e articulada a vários procedimentos metodológicos, como a fenomenologia, a etnografia, a análise textual discursiva e outras perspectivas que valorizam as narrativas de vida e vivências.

Também observamos o funcionamento das distintas nomeações que surgem em tais processos educativos, os quais funcionam como significantes que estruturam determinadas práticas e formas de ser, um “sujeito X” a partir do discurso de cada pesquisador. Nesse contexto, é fundamental estremecer as paredes das construções identitárias, com vistas a emergência de outros significantes que acendam a centelha política no processo educativo.

A partir das discussões iniciadas, compreendemos que cabe uma reflexão sobre que sujeito pretendemos formar, e para qual concepção de meio ambiente e sua relação com a natureza temos em vista nas práticas educativas. O uso de jargões ou expressões sem estabilidade referencial podem esvaziar essas práticas, e assim, cabe (re)pensar nossas filiações teóricas e as intencionalidades formativas da EA que professamos.

Referências

AZEVEDO, F. C. Nome próprio, traço unário e autismo. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Proceedings ...** São Paulo: FE-USP, 2004. s.p. Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100027&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 05 jan. 2023.

ANGELI, T. **Os significados de justiça ambiental nas pesquisas em educação ambiental: uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras.** 2017. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

BONFIGLIOLI, C. P. Discurso ecológico e mídia impressa: análise de discurso de um acidente ambiental. In: XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Anais... Porto Alegre: XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2004. p. 1-15.

BRASIL. **Lei n. 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRITO, F. A. **A percepção ambiental de professores e alunos e a Educação Ambiental no curso de direito da faculdade X**: um estudo de caso no sudoeste da Bahia. 2013. 283f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2013.

CARVALHO, F. Z. F. **O sujeito no discurso**: Pêcheux e Lacan. 2008. 266p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em Educação ambiental. 2001. 349p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, I. C. Ambientalismo e juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e Sociedade; trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2004a.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: Nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b. p. 13-24.

CARVALHO, I. C. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.) **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2005. p. 51-63.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). **Consumo e Resíduo**: Fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-41.

CARVALHO, L. M. **Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil**: um campo em construção?. 2015. 455 f.. Tese (Livre Docência) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

CARVALHO, L. M.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. Pesquisa em Educação Ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 13-27, 2009.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AMARAL, E. M. R. Análise de concepções e visões de professores de ciências sobre educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 2, p. 119-136, 2011.

COSTA, G. C.; SANTOS, M. Entre ' ': Falta e excesso na relação com o silêncio. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 1, n. 30, p. 1-7, 2012.

COSTA, J. D. R. Unidade linguística e valor referencial: uma discussão sobre referenciação e unidade linguística em uma teoria da enunciação. **Littera Online**, São Luís, v. 4, n. 6, p. 1-17, 2013.

COUTINHO, M. Os desafios historiográficos educacionais da ecologia contemporânea. **Em Aberto**, Brasília, Ano 11, [s.v], n. 55, p. 42-48, 1992.

DERKACH, N. The study of environmental discourse as a requirement of contemporaneity. In: TESOL – UKRAINE INTERNATIONAL CONFERENCE, 16, 2011, Ucrânia. **Anais...** Ucrânia: Zhytomyr Ivan Franko State University, 2011 p.39-40.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FARIAS, C. R. de O.; CARVALHO, I. C. M.; BORGES, M. G. One decade of environmental education research in Brazil: trajectories and trends in three national scientific conferences (ANPEd, ANPPAS and EPEA). **Environmental Education Research**, s/l, v. 24, n.10, p.1476-1489, 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREUD, S. **Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos**/Sigmund Freud. Tradução de Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GUILHAUMOU, J; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. Eni P. Orlandi (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 1994. p. 163-183.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M.. **A semântica e o corte saussuriano**: língua, linguagem, discurso. Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João, 2007. p. 13-32.

HARRÉ, R.; BROCKMEIER, J.; MUHLHAUSLER, P. **Greenspeak**: a study of environmental discourse. Londres: Sage Publications, 1999.

HENNING, P.; FERRARO, J. L. S. As lutas políticas da Educação Ambiental nas universidades brasileiras: Provocações a governamentalidade neoliberal no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável. **Ciência & Educação**, v. 28, 2022.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, J. A identificação. **Seminário 9**: 1961-1962. Tradução de Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003. Disponível em: <https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Jacques-Lacan-O-seminario-Livro-9-A-identificacao>. Acesso em: 4 out. 2023.

LANG, C. E.; ANDRADE, H. V. Formalização e clínica psicanalítica: a estrutura, o significante e o sujeito. **Cad. Psicanál.**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 40, p. 99-119, 2019.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, Jan./Mar. 2014.

LAYRARGUES, P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, [s.v.], número especial, p. 44-88, 2020.

LOUREIRO, C. F. B. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S. Ampliando o debate entre educação e educação ambiental. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 14, ago-dez., 2012.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 391-408, 2010.

MARINHO, J. S. **A Educação Ambiental no currículo de cursos profissionais na escola pública estadual, assentamento Terra Vista, Arataca – BA**. 226f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2016.

MARTINS, D. L. **Educação ambiental: Natureza humana em interação com natureza natural a partir da implantação da plataforma P-55 na cidade do Rio Grande, RS**. 2013. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

MCCORMICK, J. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Trad. Marco Antonio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

NEVES, B. R. C.; VORCARO, A. M. R. Breve discussão sobre o traço unário e o objeto a na constituição subjetiva. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 278-290, 2011.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a análise de discurso. **Estudos da Língua (gem)**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes, 2004 [1981].

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994. p. 55-66 (Vol. 2).

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (1969). In: GADET, F.; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PELLEGRINO, H. Pacto edípico e pacto social (Da gramática do desejo à sem-vergonhice brasileira). **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 de setembro de 1983. Folhetim n. 347. Disponível em: <https://docplayer.com.br/227097181-Pacto-edipico-e-pacto-social.htm>. Acesso em 4 out. 2023

PINHEIRO, J. O sujeito da ação política: notas para uma teoria. **Lutas sociais**, São Paulo, [s.v], n. 3, p. 143-163, 1997.

PONTES, S. A. Da quase equivalência à necessidade de distinção: significante e letra na obra de Lacan. **Revista do GEL: Grupos de estudos linguísticos do Estado de São Paulo**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 215-230, 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica?. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 115-138, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/kMNkRYxpVCBG6NwwVR8Pryd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2023.

RINALDI, D. O traço como marca do sujeito. **Estudos de Psicanálise**, Salvador, [s.v.], n. 31, p. 59-63, 2008.

RIVERA, T. **Psicanálise antropofágica (identidade, gênero, arte)**. Porto Alegre: Artes & Ecos, 2020.

RODRIGUES, C. S.; BONOTTO, D. M. B. A dimensão estética da educação ambiental: Perspectivas de professores e de arte-educadores. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 26, jan-jun, 2011.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005. p. 17-45.

SAMPAIO, S. M. V. Como criar uma paisagem em ruínas? Deslocamentos, desconstruções e a insistência de pensar a Educação Ambiental no Antropoceno. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 19-38, 2019.

SANTOS, W. L. P.; CARVALHO, L. M.; LEVINSON, R. A dimensão política da Educação Ambiental em investigações de revistas brasileiras de ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, 2014.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWAMBACH, A. **O eco sujeito do século XXI e sua (re)ação ao consumo sustentável em diferentes níveis de ensino com alunos de Ivoti – RS**. 2016. 201f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, I. O.; COSTA, A. P. L.; ALMEIDA, E. A. Educação ambiental: o despertar de uma proposta crítica para a formação do sujeito ecológico. **Holos**, Natal, Ano 28, v. 1, n. 1, p. 110-122, 2012.

SIRKIS, A. Enquanto isso, na terra do pau-brasil.... IN: MCCORMICK, J. (Org.). **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Tradução de Marco Antonio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992. p. 215-224.

Apêndice

CORPUS DOCUMENTAL DA PESQUISA

CAMPOS, D. B. **A temática ambiental e o ensino de biologia: O professor enquanto sujeito ecológico**. 2007. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2007.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental**. 2001. 349p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CASSINI, L. F. **Trajetória de Educadores Ambientais: revelando os caminhos trilhados**. 2010. 214p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2010.

CORRÊA, N. S. **Educação Ambiental e Queimadas: A construção de conceitos no ensino de ciências para a formação de sujeitos ecológicos**. 2020. 161p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

FERREYRA, L. E. **Habitus, Interdisciplinaridade na Educação Profissional: Do concebido ao vivido**. 2015. 157p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

FONSECA, F. S. R. **Educação Ambiental no Zoológico de Goiânia: Contribuições para a formação do sujeito ecológico?**. 2010, 92p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

GASPERIN, A. **A presença do ruído do trem em escolas do entorno da linha férrea na cidade de Curitiba-PR Contribuição para a construção dialética em Educação Sócio-ambiental**. 2006. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GOMES, H. A. **A Educação Ambiental sob a visão de mundo da pedagogia Waldorf no jardim de infância.** 2020. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GONZÁLEZ, F. C. E. **Uma investigação fenomenológica na educação ambiental: do simbólico ao simbolismo.** 2012. 143p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

HORA, E. A. O. **Projeto Sala Verde em Sergipe: Contribuindo com a construção do sujeito ecológico.** 2020. 216p. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

MÜLLER, A. M. **Percepção e cuidado pelo viés socioambiental: Um estudo na escola de ensino fundamental Fábio Silva sobre a relação ser humano-escola-comunidade.** 2015. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

OLIVEIRA, G. A. **Metodologias ativas no ensino de ciências para formação de um sujeito ecológico.** 2020. 196p. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

PORTO, A. P. **Educação Ambiental a distância nas redes e processos de formação, currículos e subjetivação.** 2013. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

RESENDE, F. G. **Educação Infantil: A concepção crítica do currículo na Educação Ambiental.** 2020. 91p. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Brasil, São Paulo, 2020.

RIBEIRO, F. N. **As tessituras da Educação Ambiental na região do Caparaó Capixaba: A formação dos sujeitos engajados.** 2008. 221p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SANTOS, G. C. E. **Visita pedagógica: O caso da equipe de estudos e educação ambiental da UEFS.** 2020. 91p. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.

SCHWAMBACH, A. **O eco sujeito do século XXI e sua (re)ação ao consumo sustentável em diferentes níveis de ensino com alunos de Ivoti – RS.** 2016. 201f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SENA FILHO, H. **A água como formadora do sujeito ecológico na escola.** 2018. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, C. T. **A experiência estética em áreas verdes urbanas na cidade de Curitiba: Potencialidades para a Educação Ambiental.** 2020. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, D. A. **Educação Ambiental Crítica e a formação do sujeito ecológico na escola municipal Mário Trindade Cruz em Pirambu/SE.** 2020. 118p. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

VICENTIM, F. M. **Cultura e Desenvolvimento: Construindo identidades por meio da Educação Ambiental no assentamento Santo Antônio das Brancas, Água Fria – GO.** 2011. 146p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Fonte: Dados compilados pelos autores.

Realizações no período

Tendo em vista o Plano de Desenvolvimento do Programa de Pós-Doutorado submetido junto ao processo da pesquisa, procuramos realizar as atividades elencadas no documento considerando as possibilidades de trabalho junto à instituição sede e o cronograma proposto. Assim, apontamos a seguir o conjunto de atividades realizadas no período de bolsa, e cujos certificados estão no Anexo I.

- 1) Participação em eventos científicos das áreas de interesse da pesquisa realizada;
- 2) Participação em disciplinas da pós-graduação: Seminários de Pesquisa em Educação Ambiental, **carga horária 90h**. (por dois semestres, nos anos de 2022 e 2023).
- 3) Participação em disciplina da graduação: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, **carga horária 150h**. (por um semestre, no ano de 2023).
- 4) Participação no Projeto EArte, intitulado “Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: análise de teses e dissertações – 1981-2020”, financiado pela FAPESP, processo 2019/271194.
- 5) Participação no grupo de pesquisa Ágora, “A temática ambiental e o processo educativo” nos anos de 2022 e 2023.
- 6) Coordenação e participação no grupo de pesquisa Nautilus, “Meio ambiente, complexidade e sustentabilidade”.
- 7) Atividades de auxílio no periódico REVIPEA, como revisor ad hoc; e posteriormente, no corpo editorial.

Plano de Gestão de Dados

Conforme disposto no Plano de Gestão de Dados submetido ao processo de pesquisa, as planilhas de identificação, seleção e construção do corpus de análise desta pesquisa se encontram à disposição do Projeto EArte.

Por se tratar de uma pesquisa do tipo análise documental, os dados coletados tiveram sua origem em teses e dissertações que estão publicadas em repositórios abertos de universidades. Assim, não foi necessário que a pesquisa passasse por um comitê de ética.

Portanto, as planilhas de identificação, seleção e construção do corpus de análise podem ser consideradas como os dados “brutos” desta pesquisa, na medida em que sistematizam informações de cada pesquisa selecionada. O compartilhamento dos dados é aberto e sem

restrições, e seu gerenciamento está sob responsabilidade do pesquisador Wanderson Rodrigues Moraes.

Os resultados das análises: 1) Já foram compartilhados por meio de publicações em periódicos e eventos, conforme listados no item 3; ou 2) Estão em vias de submissão, em artigos preparados, conforme listado no item 5.

De toda forma, o Plano de Gestão de Dados e as planilhas de identificação, seleção e construção do corpus de análise podem ser encontradas nos seguintes links de acesso:

A) Link de acesso ao Plano de Gestão no repositório da UNESP:

<https://hdl.handle.net/11449/255491>

B) Link de acesso à planilha de dados:

<https://hdl.handle.net/11449/255489>

Comentários do Supervisor

O objetivo que foi proposto para o projeto de pesquisa de pós-doutorado de Wanderson Rodrigues Moraes, qual seja, “compreender o funcionamento discursivo em enunciados sobre a categoria de sujeito e sua constituição no campo da Educação Ambiental (EA)”, foi perseguido com perspicácia pelo bolsista o que se concretizou em resultados de investigação coerentes com o referencial teórico-metodológicos adotados para a pesquisa, resultados que podem ser vistos como significativos e originais para o campo da EA. Partindo de pressupostos que consideram a linguagem como mediadora nesse processo de produção de efeitos de sentidos, o trabalho realizado produz e levanta questões que merecem ser consideradas tanto pelos pesquisadores como por educadores ambientais.

O trabalho foi desenvolvido a partir das proposições para Análise de Discurso de Michel Pêcheux e colaboradores, das contribuições de pesquisadores do campo da EA, e de conceitos da Psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan para compreender tais processos de enunciação voltados para a formação de sujeito a partir de trabalhos de EA. O *corpus* documental, foco da análise, foi composto por teses e dissertações em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no banco de dados do projeto EArte, projeto interinstitucional que desenvolve pesquisas na linha do estado da arte de pesquisas em EA. Os resultados das análises evidenciam o uso de uma diversidade de recursos discursivos na tentativa de elucidação desse sujeito. as

distintas nomeações que surgem em tais processos educativos, os quais funcionam como significantes que estruturam determinadas práticas e formas de ser um “sujeito X” a partir do discurso de cada pesquisador. Indica-se, ainda, como resultado da pesquisa a necessidade de esforços no sentido de compreender os espaços de silêncios, ausências e não-ditos de alguns funcionamentos em uso, como o caso de elipses e limites de materialidade em alguns recortes.

Os resultados das análises já foram compartilhados por meio de publicações em periódicos estrangeiros e nacionais, capítulo de livro e eventos, conforme listados no item 3 do relatório individual do bolsista e outros resultados estão em vias de submissão, em artigos preparados, conforme listado no item 5 do mesmo relatório.

Sendo assim, a realização de forma competente e comprometida da pesquisa, com resultados significativos para o campo da EA e o envolvimento intenso do bolsista em várias atividades acadêmicas no Instituto onde o pós doutoramento foi desenvolvido e junto ao grupo de pesquisa Ágora nos permite fazer uma avaliação muito positiva do trabalho desenvolvido no período a que corresponde o relatório encaminhado a FAPESP.

Anexos

ANEXO I

CERTIFICADOS DAS REALIZAÇÕES NO PERÍODO DE BOLSA

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que **WANDERSON RODRIGUES MORAIS**, que desenvolve estágio de pós-doutorado junto ao Instituto de Biociências – Unesp, Rio Claro, colaborou, como docente, com a disciplina Seminários de Pesquisa em Educação Ambiental, com carga horária de 90 horas, oferecida aos alunos do Programa de Pós-Graduação, IB – Unesp, Rio Claro, nos segundos semestres de 2022 e 2023.

Rio Claro, 30 de novembro de 2023.



Documento assinado digitalmente

LUIZ MARCELO DE CARVALHO
Data: 05/12/2023 21:54:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho
Docente Responsável pela Disciplina.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que **Wanderson Rodrigues Moraes**, CPF 404.740.638-44, integra a equipe do Projeto de Pesquisa “Educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica - teses e dissertações” – Projeto EArte desde maio de 2022 até a presente data.

Itajubá, 20 de fevereiro de 2024

Documento assinado digitalmente
 DANIELLE APARECIDA REIS LEITE
Data: 20/02/2024 21:58:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Danielle Aparecida Reis Leite

Equipe de Coordenação do Projeto EArte

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que **WANDERSON MORAIS**, que realizou estágio de pós-doutorado junto ao Departamento de Educação, IB – Unesp, Rio Claro, participou das atividades do Grupo de Pesquisa "A Temática Ambiental e o Processo Educativo", vinculado à linha de pesquisa Educação Ambiental, no período de maio de 2022 a dezembro de 2023.

Rio Claro, 05 de março de 2024.

A handwritten signature in blue ink, reading "Rosa Maria Feiteiro Cavallari", is positioned above a horizontal line.

Prof. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavallari
Vice Líder do Grupo de Pesquisa

Nautilus: Grupo de Estudos e Pesquisas em meio ambiente, complexidade e sustentabilidade

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2933088486690697

Identificação



Situação do grupo: Certificado

Ano de formação: 2022

Data da Situação: 17/02/2023 13:06

Data do último envio: 24/04/2023 10:00

Líder(es) do grupo: Adelmo Fernandes de Araújo

Wanderson Rodrigues Moraes

Área predominante: Ciências Humanas; Educação

Instituição do grupo: Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Unidade: Campus Arapiraca

Endereço / Contato

Endereço

Logradouro: Rodovia AL-115 De 1 Até 99998

Número: SN

Complemento:

Bairro: Bom Sucesso

UF: AL

Localidade: Arapiraca

CEP: 57309005

**revista pesquisa em
educação ambiental**



ISSN 2177-580 X

www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa

DECLARAÇÃO

Declaramos, para fins curriculares, que o Dr. Wanderson Rodrigues
Morais tem atuado como membro da equipe editorial da revista
Pesquisa em Educação Ambiental desde 2023, integrando a Comissão
de Triagem.

Palotina, 26 de fevereiro de 2024.

Valéria Ghislotti Iared
PROFESSORA Valéria Ghislotti Iared
Departamento de Biodiversidade
SIAPE 2273900
UFPR - Setor Palotina

Dra. Valéria Ghislotti Iared

Co-editora da revista Pesquisa em Educação Ambiental

ANEXO II

CERTIFICADOS DAS PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS



Educadora de educadores

[Signature]



DECLARAÇÃO

Salvador, 07 de julho de 2023.

Declaro para os devidos fins que Wanderson Moraes apresentou o trabalho “SUJEITO” EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE NATUREZA PSICANALÍTICA" no XI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA - realizado em Salvador, Bahia no período de 07 a 10 de maio de 2023.

Prof. Dr. Marco A. L. Barzano
Coordenador do XI EPEA

CERTIFICADO

Educação
e Equidade:
bases para
Amar-zonizar
e reconstruir
o país

Certificamos que **Wanderson Rodrigues Moraes** apresentou o Trabalho intitulado "O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DO SUJEITO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR PARA TESES E DISSERTAÇÕES", no GT22 - Educação Ambiental, durante a 41ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada com a UFAM e UEA no período de 02 a 11 de outubro (pré-evento on-line) e 22 a 27 de outubro de 2023, em Manaus-AM (presencial).



Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Presidente da ANPEd



DOMINGO - 22 out				
18h - 21h				
CERIMÔNIA DE ABERTURA MESA DE ABERTURA				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
23 out	24 out	25 out	26 out	27 out
9h - 13h	9h - 10h30	9h - 10h30	9h - 10h30	9h - 11h30
REUNIÃO INICIAL	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE	CONFERÊNCIA LIVRE	CONFERÊNCIA LIVRE
9h - 13h			9h - 10h30	9h - 11h30
APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE	TRABALHO ENCOMENDADO	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE
9h - 13h				
TRABALHO ENCOMENDADO	TRABALHO ENCOMENDADO	SESSÕES ESPECIAIS SIMPÓSIOS AERN/WERA DIÁLOGOS ANPEd/SASE	SESSÕES ESPECIAIS SIMPÓSIOS AERN/WERA DIÁLOGOS ANPEd/SASE	DIÁLOGOS ANPEd/SECADI
	10h30 - 13h			
	SESSÕES ESPECIAIS COLÓQUIOS CLACSO-ANPEd CONFERÊNCIA WERA			
13h - 14h	13h - 14h	13h - 14h		11h30 - 13h
SESSÃO PÚBLICA OFICINA UPMS/ANPEd	MOSTRA CURTA ANPEd	MOSTRA GT07		HOMENAGEM EDUCATION REVIEW
14h - 16h	14h - 16h	14h - 16h	14h - 18h	13h - 14h
APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE	ASSEMBLEIA ORDINÁRIA	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE
16h - 18h30	16h - 18h30	16h - 18h30		
APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS GTS/GE	REUNIÃO DE AVALIAÇÃO DOS GTS/GE	CONFRATERNIZAÇÃO	SOLENIDADE DE ENCERRAMENTO MESA DE ENCERRAMENTO
18h30 - 20h	18h30 - 20h	18h30 - 20h		
PAINÉIS TEMÁTICOS	PAINÉIS TEMÁTICOS	PAINÉIS TEMÁTICOS		
18h30 - 20h30		18h30 - 20h30		
		MOSTRA INTERDISCIPLINAR		
18h30 - 20h30	18h30 - 20h30	18h30 - 20h30		
COLÓQUIOS CLACSO-ANPEd SESSÃO CONVERSA REUNIÕES ENTIDADES-ASSOCIAÇÕES	SESSÃO CONVERSA	SESSÃO CONVERSA		
	REUNIÕES ENTIDADES-ASSOCIAÇÕES	REUNIÕES ENTIDADES-ASSOCIAÇÕES		
	18h30 - 20h30	18h30 - 20h30		
	LANÇAMENTOS	LANÇAMENTOS		

ANEXO III

TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS E EVENTOS

**O funcionamento discursivo de "sujeito ecológico" em enunciados de uma produção
acadêmica brasileira sobre Educação Ambiental**

**El funcionamiento discursivo de "sujeto ecológico" en los enunciados de una
producción académica brasileña sobre Educación Ambiental**

**The discursive functioning of "ecological subject" in statements of a brazilian
academic production on Environmental Education**

Wanderson Rodrigues Morais¹

Luiz Marcelo de Carvalho²

Resumo

O objetivo dessa pesquisa, em fase inicial, é compreender o funcionamento discursivo em enunciados sobre a constituição de um sujeito nos processos formativos da Educação Ambiental em produções acadêmicas. Entendemos que, ao longo dos últimos anos, a Educação Ambiental adquiriu forças, assimilando uma pluralidade de vertentes teóricas, visando à construção de um sujeito político crítico e ambientalmente instruído, no entanto, tais processos se articulam por uma dissimulação de seus efeitos, dados como naturalizados e evidentes. Compreendemos, também, que as produções acadêmicas em Educação Ambiental incorporam filiações teóricas e político-ideológicas, explícitas ou não por seus autores, e assim, esses materiais se constituem como palco privilegiado para os estudos que focalizam os discursos sobre Educação Ambiental e seus modos de funcionamento. Nesse sentido, nos filiamos à Análise de Discurso materialista em Michel Pêcheux para análise de tais discursos. Seleccionamos, no banco de teses e dissertações do Projeto EArte, a produção acadêmica mais recente, que aborda o tema. As análises preliminares apontam que o autor utilizou efeitos de pré-construído e discursos-transversos na enunciação de um sujeito constituído nos processos formativos empregados em sua pesquisa, sendo recorrente a nomenclatura "sujeito ecológico". Também, observamos que a expressão "sujeito ecológico" é articulada pelos termos "jeito ecológico de ser" e "novos estilos de vida", embora sem uma estabilidade referencial.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Práticas discursivas; Perfil identitário.

Resumen

El objetivo de esta investigación, en su fase inicial, es comprender el funcionamiento discursivo en los enunciados sobre la constitución de un sujeto en los procesos

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Rio Claro. E-mail: w.morais13@gmail.com.

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Rio Claro. E-mail: lm.carvalho@unesp.br.



formativos de la Educación Ambiental en las producciones académicas. Entendemos que, en los últimos años, la Educación Ambiental ha cobrado fuerza, asimilando una pluralidad de aspectos teóricos tendientes a la construcción de un sujeto político crítico y ambientalmente educado, todavía, tales procesos se articulan mediante un disimulo de sus efectos, dados como naturales y evidentes. Además, comprendemos que las producciones académicas en Educación Ambiental incorporan filiaciones teóricas y político-ideológicas, sean o no explícitas por sus autores, por lo que esos materiales constituyen un escenario privilegiado para estudios que se centren en los discursos sobre Educación Ambiental y sus modos de funcionamiento. En este sentido, nos guiamos por el Análisis del Discurso materialista, de Michel Pêcheux para el análisis de tales discursos. Seleccionamos, del banco de tesis y disertaciones del Proyecto EArte, la producción más reciente que aborda el tema. Análisis preliminares indican que el autor utilizó efectos preconstruidos y discursos transversales en la enunciación de un sujeto constituido en los procesos formativos empleados en su investigación, siendo recurrente la nomenclatura “sujeto ecológico”. Asimismo, observamos que la expresión “sujeto ecológico” se articula con los términos “modo de ser ecológico” y “nuevos estilos de vivir”, aunque sin una estabilidad referencial.

Palabras clave: Análisis del Discurso; Prácticas discursivas; Perfil de Identidad.

Abstract

The objective of this research, in its initial phase, is to understand the discursive functioning in statements about the constitution of the subject in the formative processes of Environmental Education in academic productions. We understand that, over the last few years, the Environmental Education has acquired strength in a plurality of theoretical aspects aiming at the construction of a critical and environmentally educated political subject, however, such processes are articulated by a dissimulation of their effects, given as natural and obvious. We also understand that academic productions in Environmental Education incorporate theoretical and political-ideological affiliations, whether explicit or not by their authors, and thus, those materials constitute a privileged stage for studies that focuses the discourse on Environmental Education and its functioning modes. In this sense, we joined the materialist Discourse Analysis in Michel Pêcheux to analyze such discourses. We selected the most recent academic production that studies this theme in theses and dissertations present in the EArte Project database. Preliminary analyzes indicate that the author used pre-constructed effects and transverse discourses in the enunciation of a subject constituted in the formative processes used in his research, with the nomenclature “ecological subject”. We also observed that the expression “ecological subject” is articulated by the terms “ecological way of being” and “new lifestyles”, although without a referential stability.

Keywords: Discourse Analysis; Discursive Practices; Identity Profile.



Introdução e apresentação do problema

A valorização da temática ambiental surge a partir de um contexto de preocupação crescente com o meio ambiente e o agravamento dos impactos ambientais desde meados da década de 1960, quando o debate referente aos danos e formas de mitigação ultrapassam os círculos científicos e alcançam os espaços sociais e a arena política. No que diz respeito ao contexto brasileiro, a expansão dos movimentos ambientalistas e de lutas sociais a partir da abertura política pós ditadura militar em 1970, passam a engendrar tais discussões, catalisando mudanças e reconhecendo que o processo educativo é uma via de empreender outras visões de progresso e práticas que atenuassem a reprodução do modelo predatório de produção capitalista (CARVALHO, 2006; SILVA; COSTA; ALMEIDA, 2012).

Ao longo dos anos, a Educação Ambiental passou por intensas transformações, desenvolvendo-se teórica e epistemologicamente, adquirindo distintos vieses e práticas educacionais em um processo de heterogeneidade. Layrargues (2004) afirma que não é mais tão simples dizer que se faz “educação ambiental”, considerando a pluralidade de termos e nomenclaturas com que atualmente é definida. Tal situação apenas evidencia a necessidade de se ressignificar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos político-ideológicos com que hoje cada vertente é expressada.

Nesse sentido, Carvalho (2001) estudou os processos de constituição do que chamou de “sujeito ecológico” na trajetória de educadores ambientais, como sendo um perfil identitário, subjetivado em seus relatos de vida. Nessa mesma linha, Layrargues (2018) aponta sobre a constituição de um sujeito ecológico sob a bandeira do Antiecológismo, como sendo aquele que é convertido “numa peça da engrenagem do modo de produção capitalista, obediente ao seu papel social designado pela burguesia” (LAYRARGUES, 2018, p. 36), produto de uma Educação Ambiental voltada à lógica do mercado. Tem-se assim, distintos sujeitos ecológicos.

Tais processos de constituição se dão por meio da disseminação de seus ideários mediados pela linguagem, e assim, compreendemos que tais processos se dão por práticas discursivas, que atravessam e constituem sujeitos por meio de suas matrizes político-ideológicas. Assim, se por um lado, o cenário educacional representado pela Educação Ambiental adquiriu forças ao longo dos últimos anos em uma pluralidade de vertentes teóricas para a construção de um sujeito político crítico e ambientalmente instruído, por outro, compreendemos que há uma disputa na constituição desses sujeitos e suas práticas, na medida em que surgem desse jogo de atravessamentos por distintos vieses, em uma arena discursiva. Tais processos, no entanto, se articulam por uma dissimulação de seus efeitos, dados como naturalizados e evidentes.



A partir do exposto, o presente trabalho³ tem como objetivo compreender o funcionamento discursivo em enunciados sobre a constituição de um sujeito nos processos formativos da Educação Ambiental em produções acadêmicas sobre o tema, considerando a natureza do discurso como mediador desse processo de produção de efeitos de sentidos. A partir da pergunta: Que funcionamentos discursivos e possíveis efeitos de sentidos podemos reconhecer em enunciados sobre a constituição de um sujeito nos processos formativos da Educação Ambiental? A seguir, trazemos os referenciais teóricos bem como a delimitação da metodologia empregada.

Aportes teórico-metodológicos e procedimentos da pesquisa

De forma a atender o objetivo elencado na sessão anterior e às demandas colocadas pelo corpus em análise, nos filiamos à Análise de Discurso (AD) materialista, cujo um de seus precursores foi Michel Pêcheux. Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre a produção de efeitos de sentido de um texto, nos voltamos à sua espessura semântica e discursividade, compreendendo que o discurso pode ser definido como o efeito de sentido entre pontos de numa estrutura social, constituído pelos seus contextos de produção, no que diz respeito ao econômico, cultural, político, etc., e estando subordinado às operações de encaixe⁴ e articulação⁵ (PÊCHEUX, 1995, 1997).

O corpus de pesquisa foi constituído pela seleção de dissertações e teses reunidas pelo Projeto EArte⁶, projeto interinstitucional que desenvolve pesquisas na linha do estado da arte de produções acadêmicas em Educação Ambiental no Brasil. Assim, três procedimentos de seleção foram adotados: Inicialmente, a busca de pesquisas que empregaram os termos “formação do sujeito(s); formação de sujeito(s); constituição do sujeito(s) e constituição de sujeito(s)” em palavras-chave, resumos ou títulos, distribuídos no período de 1981 até 2019, totalizando 82 registros.

Em vista do número inicial de trabalhos, foi então realizada a leitura dos resumos em que a problematização e constituição de um sujeito a partir de propostas de Educação Ambiental foi assumida como a questão central do trabalho, excluindo aqueles que se voltavam a outros aspectos. Por fim, selecionamos um dos trabalhos mais recentes que pudemos recuperar no repositório da universidade sede, adequando-se também ao



³ Essa pesquisa é constituinte do projeto de pós-doutoramento do primeiro autor do manuscrito, inscrito sob o Processo nº 2021/ 07934-5, financiado pela instituição de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP/ Brasil.

⁴ Ou pré-construído, entendido como aquilo que remete à uma construção fora do enunciado, “corresponde ao sempre-já-ai da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade (o mundo das coisas)” (PÊCHEUX, 1995, p. 151).

⁵ Ou discurso-transverso, sendo aquele que “[...] intervém como suporte do pensamento contido em uma outra proposição, e isso por meio de uma relação de implicação entre duas propriedades” (PÊCHEUX, 1995, p. 101).

⁶ Disponível em: <http://www.earte.net/> . Acesso em 07 de julho de 2022.

segundo momento. Dito isso, procedemos ao recorte dos enunciados em que tais funcionamentos discursivos se fizeram presentes, em nossa compreensão.

Alguns efeitos de sentido

O trabalho analisado é da autoria de Sena Filho (2018), intitulado “A água como formadora do sujeito ecológico na escola”. Para além do título, que já apresenta elementos de funcionamento de um pré-construído, “sujeito ecológico”, no resumo do trabalho já se encontra uma menção sobre esse processo formativo, como pode ser visto no trecho abaixo:

[...] provocou transformações na comunidade escolar **que passou a agir como sujeito ecológico**, incorporando conhecimentos, atitudes, valores, habilidades e experiências na busca de soluções para os problemas socioambientais (SENA FILHO, 2018, p. 7, grifos nosso).

No excerto apresentado, o pesquisador se utiliza de dois funcionamentos em vista do trecho destacado em negrito: Ao referenciar “comunidade escolar” emprega do discurso-transverso “[...] que passou a agir como sujeito ecológico”, funcionando aqui como uma incidência explicativa, na medida em que traz novas informações e características ao grupo de sujeitos em estudo, a partir de seu referencial teórico.

Tanto se coloca como explicativa que sua supressão no trecho não altera o sentido geral da proposição. Ao classifica-los como “sujeito ecológico”, conforme sublinhado no trecho, o autor se utiliza de um efeito de pré-construído, buscando retomar uma categoria que se encontra fora do enunciado, mas que traduz, delimita e classifica tal público a uma parcela ou perfil identitário, conforme assina posteriormente.

Mais adiante, outra passagem também se utiliza de alguns funcionamentos, como pode ser visto no enunciado: “De tudo, ressalto minha própria trajetória discente universitária e, depois, como docente nas áreas de matemática e de Ciências naturais, como atributos de **sujeito ecológico na forma de agir frente às questões socioeconômicas, políticas e ambientais**” (SENA FILHO, 2018, p. 18, grifos nosso). Nesse excerto, o trecho grifado em negrito estabelece uma relação mais aprofundada com o pré-construído “sujeito ecológico”, sublinhado.

A passagem grifada em negrito acima funciona como um discurso-transverso de “sujeito ecológico”, qualificando-o no que diz respeito às dimensões socioeconômicas, políticas e ambientais. Nesse sentido, só se é “sujeito ecológico” quando tais aspectos estão presentes e somados à uma trajetória de educador, conforme apontado no percurso de Sena Filho (2018). Assim, o pesquisador reconhece que tais elementos são imprescindíveis para o agenciamento desse perfil identitário.



Por fim, escolhemos mais um trecho em que é caracterizado o perfil identitário posto em evidência ao longo dos outros recortes:

[...] a boa articulação desses saberes numa perspectiva transdisciplinar, poderá favorecer a constituição do sujeito ecológico. Para Carvalho (2012, p. 65) esse sujeito se organiza em torno de **“um núcleo de crenças e valores que apontam para um jeito ecológico de ser, um novo estilo de vida, com modos próprios de pensar o mundo** e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros (SENA FILHO, 2018, p. 36, grifos nosso).

No trecho apresentado funcionam dois empregos: o efeito de pré-construído “sujeito ecológico” sublinhado, largamente presente ao longo do texto e que aqui encontra sua definição base; e o discurso-transverso grifado em negrito que restringe à qual núcleo de crenças e valores esse sujeito ecológico é circunscrito e caracterizado.

Nesse sentido, os termos “jeito ecológico de ser” e “novo estilo de vida” se articulam por um efeito de limite de materialidade (PÊCHEUX, 1995), os quais são afetados por um indício de irrealidade, impossibilitando a estabilidade referencial do objeto. Isto é, são expressões desprovidas de um sentido exato, material, podendo-se questionar: O que é jeito ecológico de ser? Quais são os novos estilos de vida? O texto da dissertação é escasso em oferecer sentido às expressões.

Algumas considerações

A presente pesquisa, que está em estágio inicial, busca compreender o funcionamento discursivo em enunciados sobre a constituição de um sujeito nos processos formativos da Educação Ambiental, tendo como corpus de análise uma produção acadêmica, selecionada a partir do banco de dissertações e teses reunidas pelo Projeto EArte.

Em nossas análises preliminares, o autor se utilizou de efeitos de pré-construído e discursos-transversos na enunciação de um sujeito constituído nos processos formativos, predominantemente pelo termo “sujeito ecológico”, sendo uma expressão já consagrada na literatura a partir dos trabalhos de Carvalho (2001). Por fim, a definição de “sujeito ecológico” não é muito reveladora, pela articulação de termos como “jeito ecológico de ser” e “novos estilos de vida” que funcionam a partir de um efeito de limite de materialidade, dados possivelmente, como evidentes e naturalizados. E assim, o emprego desse pré-construído exige ainda complementações.

No que diz respeito às contribuições ao Ensino de Biologia e Educação Ambiental, esse trabalho traz reflexões sobre que sentidos são veiculados nos processos educativos voltados à temática ambiental. Assim, cabe uma reflexão crítica sobre que sujeito pretendemos formar, e para qual concepção de meio ambiente e sua relação com a



natureza temos em vista nas práticas educativas. Os resultados do trabalho apontam que o uso de jargões ou expressões sem estabilidade referencial podem esvaziar essas práticas, e assim, cabe (re)pensar nossas filiações teóricas e as intencionalidades formativas da Educação Ambiental que professamos.

Referencias

- Carvalho, I. C. M. (2001). *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental*. 2001. 349p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Carvalho, L. M. (2006). A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: H. C. S. Cinquetti; A. Logarezzi (orgs.). *Consumo e Resíduo: Fundamentos para o trabalho educativo*. (p. 19-41). São Carlos: EdUFSCar.
- Layrargues, P. (2004). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- Layrargues, P. (2018). Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 13 (1), p. 28-4.
- Pêcheux, M. (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (1997). Análise automática do discurso (1969). In: F. Gadet; T. Hak (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. (2 ed.) Campinas: Editora da Unicamp.
- Sena Filho, H. A água como formadora do sujeito ecológico na escola. 2018. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- Silva, I. O.; Costa, A. P. L.; Almeida, E. A. (2012) Educação ambiental: o despertar de uma proposta crítica para a formação do sujeito ecológico. *Holos*, Natal, Ano 28, 1 (1), p. 110-122.



**Sujeito em Educação Ambiental: reflexões a partir de uma teoria da
subjetividade de natureza psicanalítica**

**Subject in Environmental Education: reflections from a subjectivity theory of
psychoanalytic nature**

**Sujeto en Educación Ambiental: reflexiones desde una teoría psicoanalítica de
la subjetividad**

Wanderson Rodrigues Morais¹

Resumo

Nosso objetivo, neste trabalho, é discutir possíveis significados sobre a nomeação de sujeitos em relatos de pesquisa que fazem referências a processos de formação do sujeito a partir de práticas em EA. O estudo de tais processos não é recente, e ao longo dos anos nomeações diversas procuram delinear e caracterizar perfis. Este artigo é parte de um estudo mais amplo, em nível de pós-doutoramento. Nesse sentido, notamos que algo desse sujeito sempre escapa, insistindo em retornar, sob a forma de variados nomes, como marca. Assim, neste texto em particular, nos colocamos em um exercício teórico sobre esse processo, fundamentando-nos nas considerações de vários estudiosos da teoria psicanalítica. É possível afirmar que as nomeações podem ser tomadas como efeito da articulação de uma cadeia de significantes no discurso de cada pesquisador; além disso tais nomeações inscrevem características e distinções próprias, tal como um nome próprio, como letra.

Palavras-chave: Psicanálise. Temática ambiental. Educação Ambiental. Formação do Sujeito.

Abstract

In this work we discuss the possible meanings about nomination of subjects in research reports that refers to subject formation processes based on EE practices. The study of such processes is not recent, and over the years different appointments have sought to outline and characterize profiles. This article is part of a broader postdoctoral study. In this sense, we note that something of this subject always escapes, insisting on returning, in the form of various names, as mark. Thus, in this particular text, we engage in a theoretical exercise on this process, basing ourselves on the considerations of several investigators of psychoanalytic theory. It is possible to state that these nominations can be taken as an effect of the articulation of a chain of signifiers in each researcher's discourse; furthermore, such nominations inscribe their own characteristics and distinctions, just like a proper name, like a letter.

Keywords: Environmental Education. Environmental thematic. Psychoanalysis. Subject Formation.

Resumen

Nuestro objetivo, en este trabajo, es discutir posibles significados sobre la nominación de sujetos en relatos de investigación que hacen referencia a procesos de formación de sujetos basados en prácticas en EA. El estudio de tales procesos no es reciente, y a lo largo de los años diferentes nombramientos han buscado perfilar y caracterizar perfiles. Este artículo es parte de un estudio posdoctoral más amplio. En este sentido, notamos que algo de este tema siempre se escapa, insistiendo en volver, en forma de varios nombres, como marca. Así, en este texto en particular, hacemos un ejercicio teórico sobre este proceso, basándonos en las consideraciones de varios investigadores de la teoría psicoanalítica. Es posible afirmar que las nominaciones pueden ser

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/ Campus Rio Claro.

tomadas como un efecto de la articulación de una cadena de significantes en el discurso de cada investigador; además, tales nominaciones inscriben sus propias características y distinciones, como un nombre propio, como una letra.

Palabras Clave: Educación Ambiental. Formación del sujeto. Psicoanálisis. Tema ambiental.

Introdução

A Educação Ambiental (EA) surgiu em um contexto de luta, em um período de luta pela abertura política, com a participação intensa de movimentos sociais e militantes pela causa ambiental. Como afirma Carvalho (2001a), a EA pode ser considerada a herdeira direta do movimento ecológico e do debate internacional sobre o meio ambiente, devido a sua origem e desenvolvimento se vincularem mais a esses fenômenos, do que ao campo educacional propriamente.

O lugar que a EA ocupa foi institucionalmente demarcado com a criação de alguns aparatos legislativos, tais como a Lei n. 6.938 de 1981, a Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA; a promulgação da Nova Constituição Federal de 1988; a Lei n. 9.795 de 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. Assim, a EA passa a ser vista como um processo educativo, tanto em espaços formais como não formais e que, em última análise, almeja a formação de sujeitos sensíveis às causas ambientais (BRASIL, 1981, 1988, 1999).

O estudo dos processos de formação ou constituição (aqui como sinônimos) dos sujeitos atravessados pela temática ambiental não é recente, produções científicas sobre esse tema variam desde artigos científicos a teses e dissertações. Um mapeamento possível pode ser realizado a partir do banco de dados do Projeto EArte. O EArte é um projeto interinstitucional que desenvolve pesquisas na linha do estado da arte a partir de teses e dissertações em EA, concluídas no Brasil, agregando pesquisas que datam de 1981 até 2020, por meio de um trabalho dialógico de uma comunidade de pesquisadores na área.

Uma busca rápida no Banco EArte aponta que, no período entre 1995 e 2020, foram produzidos 128 trabalhos que exploraram o tema de constituição dos sujeitos, sendo 22 deles apenas em 2020. O critério de seleção para chegarmos a esses resultados foi a busca em *qualquer campo* – recurso oferecido pelo Banco EArte – dos termos *formação do(s)/de sujeito(s)* e *constituição do(s)/de sujeito(s)*.

Assim, os resultados dessa busca nos permitem inferir que o interesse pela compreensão desses processos de constituição do sujeito mobilizado pelos ideários ambientais foi e tem sido marcante na comunidade de pesquisa em EA.

Nesse contexto, surge a pesquisa de pós-doutoramento do primeiro autor deste trabalho, cujo título provisório é *A Enunciação de sujeito em discursos sobre Educação Ambiental: Análise de teses e dissertações*, uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Na pesquisa, que está em andamento, estamos procurando compreender o funcionamento discursivo em enunciados sobre o termo em análise *sujeito*, bem como sua constituição no campo da EA, a partir do discurso de pesquisadores que se voltaram à essa questão como central nas teses ou dissertações

desenvolvidas.

Portanto, na pesquisa em desenvolvimento esperamos participar desta corrente infinita de produções de sentidos sobre esse processo no campo de estudos da EA e sua interface com outros campos de conhecimento, a partir de aportes da teoria discursiva materialista proposta por Michel Pêcheux e colaboradores, e de uma teoria da subjetividade de base psicanalítica, em Jacques Lacan. No momento, a pesquisa se encontra em estágio inicial, em que estamos fazendo o levantamento da produção acadêmica no Banco EArte e iniciando explorações com o material, seja ao nível de recortes de enunciados, seja teoricamente, como o presente ensaio.

Ao longo das primeiras explorações desenvolvidas, observamos que alguns trabalhos cunharam termos específicos – nomeações – a esses sujeitos que surgem dos processos educativos ligados temática ambiental. A seguir, trazemos alguns desses nomes que circulam na produção acadêmica e bibliográfica em EA.

Carvalho (2001b), em sua tese de doutoramento, estudou os processos de constituição de um sujeito ecológico, que se supõe, idealmente, que atue conforme uma ética ambiental. Por meio de entrevistas das trajetórias e narrativas de vida de atores sociais (ecólogos, educadores ambientais etc.) em distintas faixas etárias, a pesquisadora compreende a atuação de um perfil identitário que, por seus atributos e ideias, desenha um sujeito ecológico subjetivado nos relatos de vida dos educadores.

Assim, propõe esse sujeito ecológico enquanto “um tipo ideal, remete a um modo instituinte de ser, posicionado à margem (alternativo) e animado pela pretensão libertária de deslocar as fronteiras entre militância e estilo de vida [...] constituindo parte de um novo horizonte para a ação política ambiental” (CARVALHO, 2004, p. 1).

Em tais processos de identidade e subjetividade, a historicidade é o elemento deflagrador. “O sujeito implicado nestas formações subjetivas e identitárias reside no entrecruzamento de sua condição de ser singular, individual, irrepetível, e sua natureza social, histórica, constituído na relação com os outros e com o Outro da cultura” (CARVALHO, 2005, p. 2). Dessa forma, tal compreensão de sujeito ecológico se traduziria em uma subjetividade ambientalmente orientada, encarnando dilemas societários, éticos, estéticos etc. que se configuram em vista de uma crise da sociedade, tendo na constituição do ambiental enquanto um campo de relações sociais, chão de resignificação e agenciamentos da experiência individual e coletiva (CARVALHO, 2004).

Carvalho (2005) destaca que os processos de identidade e subjetivação do sujeito ecológico se dão em relação com os outros e o Outro da cultura, tendo, inicialmente, o âmbito educacional como ponto de partida. Dessa forma, constitui-se um sujeito a ser formado nos processos de uma Educação Ambiental, incorporando os preceitos formativos de cada vertente. A partir desse trabalho pioneiro no campo, outras pesquisas foram sendo desenvolvidas em torno do conceito de *sujeito ecológico*, conforme pode ser conferido no Banco EArte ao se fazer a busca pelos termos já mencionados, resultando em 55 teses e/ou dissertações que citam, em seus resumos ou títulos, essa nomeação.

Ainda no que diz respeito ao *sujeito ecológico*, Layrargues (2018) aponta para sua constituição sob o signo do que chama Antiecolologismo. O Antiecolologismo seria um período, a partir dos anos de 1970, marcado pela prevalência do interesse econômico na pretensa tentativa de reequilibrar economia e ecologia, no qual a sustentabilidade e o crescimento econômico são articulados na perspectiva neoliberal. Para o pesquisador, o atravessamento infligido pelo Antiecolologismo tornou a Educação Ambiental reprodutivista, disseminando valores da sociabilidade do capital e omitindo o quadro histórico-crítico, que permitiria o desnudamento das contradições da sociedade capitalista. Dessa forma:

No final, o sujeito ecológico conscientizado pela Educação Ambiental se converte numa peça da engrenagem do modo de produção capitalista, obediente ao seu papel social designado pela burguesia. Adquirem-se valores, comportamentos e conhecimentos compatíveis com os interesses do mercado. Advoga por um olhar específico sobre como deve ser o sujeito ecológico: investido do sentimento individual de responsabilidade e altruísmo para a construção da sustentabilidade, esse sujeito ecológico se curva aos ditames do capital e age da maneira que lhe impõe, acriticamente, seguindo fielmente os preceitos de uma específica e particular sustentabilidade, a do mercado (LAYRARGUES, 2018, p. 36-37).

Anos mais tarde, Layrargues (2020, p. 46) afirma que ao longo dos anos, a Educação Ambiental “teria sofrido uma inflexão nas suas intencionalidades pedagógicas e, atualmente, se encontra totalmente domesticada pelo currículo do ambientalismo de mercado”. Nesse contexto, aponta a necessidade de mudança de um *sujeito ecológico* conservador, enclausurado nesse imaginário domesticado, para a transmutação em *sujeito ecopolítico*:

Assim domesticado, esse sujeito ecológico civilizado mas despolitizado, se torna pacificamente instrumental ao sistema, porque só atua a favor de uma sustentabilidade muito particular, fazendo individualmente a ‘sua parte’ estritamente dentro da regra, ignorando a crítica ecopolítica e a luta coletiva para interromper a lógica predatória intrínseca ao capitalismo: cobrando políticas públicas regulatórias do Estado sobre o Mercado, para orientar de uma vez por todas o desenvolvimento econômico na direção da sustentabilidade, porque o tempo está se esgotando (LAYRARGUES, 2020, p. 75).

Nesse contexto, Layrargues (2020) define o *sujeito ecopolítico* como aquele que se investe do papel social da militância ecológica, como sendo aquele sujeito ecológico que exercita uma cidadania política, reconhecido como ativista da causa ambiental e que ultrapassou os limites reducionistas de uma individualidade meritocrática. À esse perfil identitário, torna-se imperativa a concentração de esforços formativos da Educação Ambiental.

Por fim, no cenário de teses e dissertações, surge a nomeação *sujeito ambiental* (BRITO, 2013; MARINHO, 2016) que, diferentemente dos autores anteriormente mencionados, não caracterizaram de forma clara as suas compreensões sobre o *sujeito ambiental*, apenas ocupando um espaço de identidade.

Ainda, ocorre a nomeação *sujeito mosaico* (PORTO, 2013), compreendido pelo autor como “coletivo e ao mesmo tempo singular, que vive, conhece, escreve, sofre, sorri e trabalha, mas produzido nos ambientes se preocupa, envolve, pensa e pratica a EA” (PORTO, 2013, p. 66), em um processo de devir, pensado a partir da perspectiva de uma composição de tesselas, de múltiplas facetas, conhecimentos, afetos e subjetividades. É um sujeito cuja prática se alicerça seja pelo engajamento político, pelo estilo de vida, filosofias, ou o amor à vida.

Em vista dos nomes adotados pelos diversos pesquisadores, compreendemos a possibilidade de outras nomeações também ocorrerem, de forma independente. A busca realizada até 2020 não foi exaustiva, e assim, outras designações podem ter ocorrido até o ano presente, ainda mais considerando o universo de produção científica na área.

Mesmo sem termos concluído essa busca de forma mais completa, pelos dados até agora reunidos, podemos considerar neste estágio de desenvolvimento da pesquisa, que algo desse sujeito sempre insiste em retornar, sob a forma de variados nomes, como uma marca. Trata-se de um fenômeno mediado pela linguagem, pelo ato de nomeação de um processo de constituição do sujeito em sua relação com a temática ambiental. Se partimos desse pressuposto, podemos assumir que algo escapa à essa nomeação, ou se coloca como diferencial, sofrendo reiterações e sendo objeto de investigação de variados pesquisadores que procuram, então, materializar esse faltante por meio da linguagem.

A partir do exposto, e considerando esse estágio de desenvolvimento e exploração inicial da pesquisa de pós-doutoramento, o nosso objetivo, neste trabalho, é discutir possíveis significados e sentidos a nomeação de sujeitos que circulam em relatos de pesquisa que fazem referências a processos formativos decorrentes de práticas em EA, tendo algumas questões como guia: que relações podem ser estabelecidas entre a nomeação de um determinado perfil de sujeito no campo da EA e as contribuições de uma teoria da subjetividade de base psicanalítica? Que contribuições ao campo da EA tais relações podem oferecer?

Assim, nos lançamos em um exercício teórico a partir de referenciais que considerem a constituição do sujeito pela linguagem e seus efeitos. Esperamos que dessa discussão para além de um exercício inicial de articulação de ideias, possamos contribuir com novas perspectivas e considerações para esse campo crescente.

Apoios teóricos: sujeito, significante e letra em Jacques Lacan

Refletir e discutir sobre processos de constituição do sujeito requer optar por alguns pontos de apoio para interlocução, uma vez que esse é o objeto de estudo de inúmeros

campos do conhecimento, cada qual partindo de um viés e traçando considerações que podem, por vezes, divergir. Assim, nesse exercício teórico nos situamos na Psicanálise, fundamentando-nos nas considerações de Jacques Lacan (1901–1981) e de seu retorno às obras de Sigmund Freud (1856–1939), a partir da proposição de um sujeito do inconsciente; bem como do trabalho do próprio Freud (2020) e de pesquisadores contemporâneos que se voltaram a tais discussões.

Inicialmente, trazemos para discussão os conceitos de significante e letra, a partir dos quais nos debruçamos nesse exercício teórico. Posteriormente, apresentamos de que forma temos enxergado uma aproximação possível entre as contribuições de uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica e a EA. Por fim, colocamos em discussão as nomeações, os processos de constituição dos sujeitos, as relações com a EA elaboradas, e a consideração do sujeito imerso em sociedade, pensando no conceito de massa e a possibilidade de sua subversão via o processo educativo.

Sigmund Freud propõe, na obra *Interpretação dos Sonhos* (1900), o funcionamento de dois mecanismos nos processos inconscientes, chamando-os de deslocamento e condensação². A partir de tais colocações, Jacques Lacan os associa, respectivamente, aos processos de metonímia e metáfora, propondo uma assimilação dos mecanismos inconscientes aos mecanismos da linguagem. Dessa forma, na teoria psicanalítica lacaniana, o inconsciente passa a ser estruturado como uma linguagem, em que a palavra se faz via de acesso a ele (LACAN, 1995).

Nesse sentido, o inconsciente é tomado por Lacan (1995, p. 813) como “uma cadeia de significantes que em algum lugar se repete e insiste, para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo e na cogitação a que ele dá forma”. Em decorrência desse pressuposto, temos um sujeito do inconsciente que surge como ato de resposta, um efeito da linguagem, sendo concebido a partir dela em relação de alteridade com os outros e o Outro.

Ao considerarmos as relações de alteridade, de um lado temos a categoria de grande Outro (com inicial maiúscula), que designa a ordem que se encarna para o ser recém-aparecido, o bebê, na cena de um mundo social e cultural. É uma ordem significativa que não pode ser confundida como apenas a pessoa física do cuidador, e que, na maioria das vezes, é a mãe, mas presente neles também (LACAN, 1995; ELIA, 2004). O Outro designa um lugar simbólico prévio ao sujeito, pode ser compreendido como “a lei, a linguagem, o inconsciente, ou ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 558). O Outro é o sítio prévio do puro sujeito do significante, ocupando posição mestra, de

² Sobre o conteúdo onírico, o deslocamento transforma elementos primordiais de um conteúdo latente, em detalhes secundários de um conteúdo manifesto. Já a condensação efetua a fusão de diversas ideias do pensamento inconsciente, para desembocar numa única imagem no conteúdo manifesto, consciente (ROUDINESCO; PLON, 1998).

dominação, estando presente em cada outro.

Por outro lado, o pequeno outro (com inicial minúscula) é o semelhante, compreendido também como o outro imaginário ou lugar de alteridade especular. No exemplo acima, sobre o bebê, o outro seria a pessoa física, o cuidador, ou como frequentemente acontece, a mãe. Dessa forma, o sujeito se constitui em um processo de alteridade, por um efeito do discurso, na relação com o Outro de cada outro, uma vez que não existe o Outro de si mesmo (LACAN, 1995; ROUDINESCO; PLON, 1998; ELIA, 2004). Portanto, “falar do sujeito é falar de efeito de linguagem; sujeito enquanto um ser de linguagem que foi falado antes de falar, que traz marcas do discurso do Outro” (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 402-403).

A partir da teoria psicanalítica lacaniana, é possível afirmar que o sujeito é um significante para outro significante, assim propõe Lacan (1995). Nesse sentido, o sujeito não é causa dele mesmo, mas surge em decorrência da articulação entre significantes, conforme aponta:

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para outro significante: ao que se reduz, por conseguinte, o sujeito que escuta (LACAN, 1995, p. 849).

Lacan (1995) propõe a noção de significante a partir da subversão do conceito inicialmente proposto por Ferdinand de Saussure, instituindo distinções de seu homônimo linguístico ao longo de sua obra.

Para Saussure (2006) o sistema da língua funciona a partir de um conjunto de signos, chamado de signo linguístico. Um signo é o que une um conceito e uma imagem acústica, conhecido também, como a representação de uma palavra. O conceito é chamado de significado, e a imagem acústica, de significante. Tal união de significado e significante é interdependente e arbitrária, sendo estabelecida por meio de convenções sociais. A ideia de *mar* (significado), por exemplo, não está ligada à sequência de sons m-a-r, que lhe serve de significante, mas poderia ter sido representada por outra sequência. Para o linguista, qualquer significante pode remeter a um significado.

Conforme nos apontam Pontes (2005) e Lang e Andrade (2019), Lacan propõe duas modificações para a concepção de Saussure: 1) significado e significante passam a não ter uma pressuposição recíproca, e 2) um giro na configuração Significado/significante para Significante/significado, havendo primazia do Significante sobre o significado. Na prática, isso quer dizer que significante não se vincula mais com o sentido de forma única, sendo vazio de significado, não o representando, e que a significação surge da articulação com outros significantes.

Assim, considerando as modificações propostas por Lacan (1995), o significante pode vir a representar “não apenas palavras, cujos elementos mínimos seriam fonemas, mas

ganhar extensão de modo a vir representar frases ou expressões [...] o significante pode ser tomado como tudo o que é contável como um na fala do paciente” (PONTES, 2005, p. 10).

Nesse sentido, o significante não é idêntico a si mesmo, é a estrutura mínima de uma cadeia, em que os elementos se definem pela diferença, relacionando-se com outros significantes por oposição e encadeamento. Disso implica que, conforme dito anteriormente, a significação se produz por meio de tais articulações, e que na língua pode ser comparado às metáforas e metonímias, sendo o significante vinculado à inserção simbólica do homem na linguagem (LACAN, 1995; PONTES, 2005).

Para Roudinesco e Plon (1998, p. 708), o significante é um conceito central no sistema de pensamento de Jacques Lacan, sendo o “significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica”. Salientamos que o significante é vazio de sentido, isto é, não carrega qualquer conteúdo em si, pois a significação dá-se apenas na relação em um encadeamento de significantes. Ainda sobre a significação, é importante considerar o conceito de ponto-de-estofo:

[...] a delimitação da significação fica circunscrita ao conjunto da sequência falada e não a unidades elementares sucessivas. O ponto-de-estofo possui uma função diacrônica na frase, já que a significação somente pode ser dada com o último termo, e cada termo é antecipado na construção dos outros e sela, inversamente, seu sentido através de um efeito retroativo (IRIBARRY, 2003, p. 120).

Em outras palavras, a significação só se fecha no último termo do enunciado, em que a operação ponto-de-estofo é o que permite situar, retroativa e prospectivamente, tudo o que se passa nesse discurso. Nesse sentido, Lacan (1995, p. 506) afirma que “se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido insiste, mas que nenhum dos seus elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz nesse mesmo momento”. Assim, se a significação se dá pelo efeito de articulação entre significantes, para Lacan o conceito de letra é o que marca a estrutura unitária dessa significação: “enquanto o significante aponta para a diferença, abrindo novas possibilidades de significação, o conceito de letra marca a repetição dos mesmos elementos, finitos, no jogo significante” (PONTES, 2005, p. 11).

A letra seria o suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem, é o que permite designar a dimensão daquilo que se conserva, permitindo jogos de repetição e conservação. A definição de letra para Lacan vai sendo construída ao longo de seus seminários, em um dado momento não apresentando qualquer distinção com o significante (como no seminário “A carta roubada”), e depois sendo apresentada de forma mais precisa e divergente das anteriores (seminário “De um discurso que não seria do semblante”) (LACAN, 1995; PONTES, 2005). Nos importa, aqui, trazer a diferenciação entre significante e letra que é proposta por meio do conceito de traço unário.

A partir da releitura de Lacan da noção de *einzigster Zug* – traço único, de Freud (2020),

o traço unário é proposto e diz respeito ao elemento de diferença pura, permitindo contabilizar a unidade, o aspecto mais elementar do significante. Isso implica na “[...] possibilidade de apresentar uma identificação que não se prenda ao conteúdo, ou seja, ao significado, mas que remeta a uma marca diferencial – o traço” (PONTES, 2005, p. 9).

A letra sendo definida a partir do traço unário permite o reconhecimento de uma diferenciação entre marcas pela seriação em que estão colocados, apontando para a possibilidade de contagem das diferenças (LACAN, 2003). Conforme aponta Pontes (2005), não se trata de encadeamento, mas de unidade de contagem. Assim:

O traço, além de ser distinto de um signo, pode ser localizado como letra, essência do significante. Ao se equivaler à letra, o traço denota o nível mais arcaico e redutível, simples e elementar. Lacan anuncia que a letra pode ser transmitida, pois é efeito do discurso e por isso, pode-se fazer rasura, desaparecimento [...] Essa letra inscrita marca o sujeito que, mesmo fazendo outras escritas sobre essa primeira, ficará marcado com esta para sempre (NEVES; VORCARO, 2011, p. 283).

Nesse sentido, o traço unário é “significante não de uma presença, mas de uma ausência apagada que, a cada volta, a cada repetição presentifica-se como ausência” (RINALDI, 2008, p. 61). Outro aspecto fundamental, é que o traço unário está ligado ao nome próprio. Sendo o traço unário um traço de pura diferença, marca a divisão do sujeito pela própria linguagem. Esse funcionamento é similar ao nome, como sendo aquele que marca um a um, em sua singularidade. Portanto, o nome próprio é um exemplo de traço unário como uma marca distintiva que não se pode traduzir (LACAN, 2003; RINALDI, 2008). Tendo exposto brevemente os conceitos em que nos apoiaremos, algumas reflexões sobre o sujeito constituído em EA podem ser traçadas.

Explorações iniciais: Aproximações possíveis de um sujeito X

É importante salientar que as reflexões que aqui trazemos partem de um exercício teórico considerando uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, e não da prática clínica – psicanálise, como se houvesse um inconsciente do texto, da produção acadêmica que se pusesse a ser ouvido em um divã. Dito isso, um primeiro aspecto que trazemos em discussão é o relato da consideração desse sujeito que surge como efeito do processo educativo em EA, que pode ser tomado como um significante nessas produções.

Considerando o que expusemos sobre o significante e ponto-de-estofa para Lacan (1995; 2003), em que a produção da significação surge por meio do encadeamento em um processo circunscrito ao conjunto da sequência falada, é possível considerar distintas produções de sentidos ao se tomar o significante *sujeito* como algo que insiste e repete nos relatos de resultados das investigações e produções dos pesquisadores. Estando o significante *sujeito* veiculado em cadeias diversas, a significação que resulta dessas relações

pode ter sentidos distintos.

A temática ambiental é atravessada por uma miríade de fatores, de ordens política, social, cultural, econômica, subjetiva etc. Disso implica que o significante *sujeito* estará articulado a outros significantes que, comumente, surgem no campo da EA, tais como *natureza, ambiente, relação sociedade-natureza, ecologia, mercado* etc. O significante *sujeito*, por si só, é vazio de significação, produzindo seus efeitos por oposição e encadeamento a outros que se ligam no discurso do sujeito-pesquisador, e assim, considerando a origem diversa dessa comunidade que constitui o campo da EA, o jogo é infinito. Assim, é possível definir – nomear, distintos *sujeitos* como efeito da articulação desses significantes.

A partir da consideração do ato de nomear, esbarramos em uma marca que singulariza e se faz presente diante de algo que escapa: tomamos em consideração, então, um segundo aspecto, o conceito de letra. Neves e Vorcaro (2011) afirmam que a função de nome próprio pelo significante é o que irá amarrar algo no qual o sujeito se constitui, assim o significante representa para outro significante o sujeito.

Dessa forma, em concordância com Azevedo (2004), o ato de nomear vai além de simplesmente dar um nome, mas faz parte da própria constituição do sujeito. É a nomeação que permite a identificação ao traço unário, a primeira marca do sujeito, seu nome. Cabe, aqui, salientar dois pontos:

1) O nome próprio não tem tradução: Lacan é Lacan em qualquer idioma, e daí surge uma diferença com as nomeações em análise, pois podem ocorrer perdas de significado decorrentes da tradução entre idiomas (por exemplo, sujeito ecológico/ecological subject); e 2) o nome próprio é diferente de um termo que busca delinear características em um perfil identitário, e assim, perde-se a característica de diferença pura, pois vários sujeitos podem ser *sujeitos ambientais*, por exemplo. Cabe ressaltar, também, que muitos sujeitos em sociedade partilham do mesmo nome – *João*, por exemplo – e às vezes, até sobrenomes iguais, *João da Silva*, o que não deixa de marcá-los como diferença pura. A partir dessas considerações, é possível refletir sobre o agenciamento das distintas nomeações que esse sujeito recebe em seu atravessamento pela EA.

Portanto, termos como *sujeito ecológico, sujeito ambiental, sujeito ecopolítico, sujeito mosaico*, dentre outros *sujeitos X* que possam vir a surgir, podem funcionar como nomes, traços – letras, que demarcam uma contagem de diferença pura, distintos sujeitos identificados nesse processo educativo em EA. Tais nomeações amarram um significante, *sujeito X*, a esse processo de constituição.

Dissemos, anteriormente, que a letra marca a repetição dos mesmos elementos, apontando para a diferença: assim ocorre com o sujeito nomeado nesse processo formativo, tais nomeações inscrevem características e distinções próprias, tal como um nome próprio.

Apesar de funcionarem tal como um nome próprio, não o são. Nesse processo de nomeação escapa o que é radical a cada sujeito, o um. Dessa forma, nossas considerações se voltam à repetição de algo que marca e que insiste nessa inscrição – *sujeito*, como letra,

como significante; reconhecendo que há uma diferença entre a constituição e agenciamento do traço unário para um sujeito do inconsciente, e para o *sujeito* tomado como significante.

Nesse contexto, considerando as práticas educativas como processos formativos de uma sociedade, passamos agora a refletir sobre a nomeação e os sujeitos imersos em distintos grupos.

Entre significantes e as massas: a subversão do sujeito e o processo educativo

Sigmund Freud (2020), na obra “Psicologia das Massas e Análise do Eu”, publicada originalmente em 1921, ao abordar os contrastes entre a psicologia individual e a psicologia social introduz uma discussão sobre o sujeito e sua inserção em um grupo, caracterizando transformações pelas quais o sujeito, inserido no meio social, acaba por passar, com alterações sobre os traços de caráter, inteligência, valores e desejos. A partir dos trabalhos de Le Bon, compreende que “num grupo, o indivíduo é colocado sob condições que lhe permitem arrojá-lo de si as repressões de seus impulsos instintuais inconscientes. As características aparentemente novas que então apresenta são na realidade as manifestações desse inconsciente” (FREUD, 2020, p. 4), compreendendo que o grupo, ou a massa, é um conjunto totalmente aberto à influência, desprovido de faculdade crítica e dotado de sentimentos muito exagerados. A massa é capaz tanto de realizações elevadas, quanto cruéis e brutais, conforme sua devoção a um determinado ideal.

Ainda para Freud (2020), a massa é mantida unida por um poder de alguma espécie, reconhecendo, como exemplo, o funcionamento de um grupo religioso e outro militar; a igreja e o exército. Nessas duas massas, cada sujeito se encontra ligado por laços libidinais tanto ao líder (Jesus Cristo; o comandante-chefe), quanto pelos demais membros do grupo. Nesse processo de laço, a posição de líder também pode ser desempenhada por uma ideia dominante, agenciando efeitos unificadores da mesma forma, laços emocionais que tornam cativos esses sujeitos, como o processo de identificação.

Ocupando lugar de destaque no Complexo de Édipo, a identificação pode ser compreendida como uma expressão remota de laço emocional com outra pessoa. Freud (2020), ao trazer exemplos do funcionamento do Complexo de Édipo, compreende que a identificação também pode surgir com qualquer percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa, para além do objeto de instinto sexual. A partir desse princípio, aponta que o laço mútuo entre os membros de uma massa é da natureza desse tipo de identificação, isto é, numa qualidade compartilhada entre seus constituintes e com o líder ou ideia dominante.

Pellegrino (1983) parte dos processos de identificação do Complexo de Édipo para dizer que a criança estabelece um pacto com a Lei da Cultura (ou a Lei do Pai). Tal pacto é estabelecido ao interiorizar uma lei que surge por medo à castração, sendo uma renúncia aos impulsos sexuais, a internalização da proibição do incesto e uma identificação com os valores paternos. Esse pacto com a Lei da Cultura “representa, por assim dizer, o batismo do ser humano, a marca da passagem que o faz ingressar, como postulante ou neófito, no círculo de intercâmbio social.

O Édipo e a linguagem, que são estruturalmente articulados, representam os grandes veículos de socialização da criança” (PELLEGRINO, 1983, p. 5). Ainda nesse contexto, no estabelecimento desse pacto, o pesquisador afirma que é pelo *trabalho* que o sujeito se insere no tecido social, aceitando a ordem simbólica que o constitui. O *trabalho*, assim, assume um papel estruturador no pacto social. Nesse sentido:

A aceitação da Lei da Cultura tem que abrir, para a criança, a possibilidade de ganhos fundamentais, assim também o pacto social não pode deixar de criar, para o trabalhador, direitos inalienáveis. Ofereço à sociedade minha competência e minha renúncia ao princípio do prazer, sob a forma do meu trabalho. Esta oferta me foi exigida pela própria sociedade, para que eu fosse aceito como sócio dela. Em nome do exercício do meu trabalho tenho o direito sagrado de receber o mínimo indispensável à preservação de minha integridade física e psíquica (PELLEGRINO, 1983, p. 6).

Se o pacto social não for respeitado, isto é, se os direitos trabalhistas forem descumpridos, tal pacto pode se romper, implicando em desordens e delinquências das massas. Quanto a esse aspecto, Rivera (2020) compreende que o pacto social proposto por Pellegrino (1983) se coloca como uma potencia de (re)formação social, em oposição ao caráter acrítico da massa. A formação da massa estaria na base de toda estrutura de privilégio e opressão social, por meio de processos de identificação. Indo mais além na discussão, a pesquisadora sugere que o termo *trabalhadores* vem ocupar o papel de significante estruturador na formação dessa massa que esteja baseada na igualdade entre *sócios*, na época em que foi analisada por Pellegrino (1923), compreendendo a possibilidade de agenciamento de outros significantes.

A partir disso, Rivera (2020) afirma que a sociedade não estaria, simplesmente, constituída por formações de massas distintas que se opõe por meio de dinâmicas complexas, mas que os significantes que permitiriam o pacto social em determinados contextos estariam recalcados socialmente, como efeito do discurso da mídia e outros dispositivos de poder. Uma implicação disso seria a impossibilidade de constituição de certas massas a partir de significantes que sejam coerentes com sua situação social e histórica, dando lugar a um processo de identificação e alienação com agrupamentos opressores e excludentes. Considerando a dimensão política, a pesquisadora afirma que “a ação política passa, hoje, portanto, pela tentativa de reconfiguração do pacto social através de significantes capazes de estremecer as linhas hegemônicas e forçá-las a tomarem outras direções” (RIVERA, 2020, p. 34).

Uma possibilidade de subversão à lógica da massa, diz respeito à consideração de um sujeito dividido, descentrado. Isto é, um sujeito que *não é senhor em sua própria casa*, implicando um reviramento das construções imaginárias que estabilizam formações identitárias de pertencimento a uma dada situação social. Como perguntas a esse processo, se questiona: “A potência de subversão do sujeito poderia ser transmitida no âmbito social? Poderia ser de algum modo compartilhada, como uma centelha de ligação entre nós? [...] Seria possível, com a psicanálise, buscar por esta via um outro modo de construção do “coletivo”? (RIVERA, 2020, p.

35). E assim, a pesquisadora compreende que essa subversão já encontra meios de realização em determinados campos, como a experiência artística quando acende sua centelha política.

A partir do exposto, voltamos ao campo da EA considerando-a como um processo educativo ambientalmente orientado. Nesse sentido, apontamos que determinadas nomeações sobre o sujeito constituído em práticas de EA, compartilhando um conjunto de ideais, valores e atitudes, configuram um perfil identitário atravessado pela dimensão política, cultural, histórica, econômica, dentre outros. Em vista desse contexto, é possível afirmar que esse perfil identitário pode funcionar como uma massa, na medida em que agencia laços de identificação entre seus membros, unidos por ideais em comum.

Assim, *sujeito ecológico, sujeito ecopolítico, sujeito ambiente, sujeito mosaico, sujeito X* etc. como significante pode funcionar na diversidade de perfis identitários em EA, como um termo estruturante de outro pacto social associado a *trabalho*, mas considerando a dimensão do homem e sua relação com demais elementos da natureza, que historicamente não foi considerada. Cabe, no entanto, questionar que caminhos são possíveis para fugir da lógica identitária, isto é, quais projetos educativos podem trazer tal dimensão política como via subversão do sujeito, repelindo, em concordância com Rivera (2020), a adoção de um significante central.

Tal como a experiência artística, compreendemos que o processo educativo também pode se colocar na possibilidade de fazer emergir outros significantes que articulem as massas em um processo de subversão às ideias hegemônicas, na medida em que “a prática educativa é entendida como politicamente compromissada” (CARVALHO, 2015, p. 145). E é nesse ponto exato que cabe a reflexão sobre a EA que tem sido professada nas várias vertentes político-pedagógicas e o que se pretende com o processo de delimitação desse sujeito que sempre escapa à nomeação.

Algumas considerações como vias de continuidade...

Ao longo deste ensaio viemos apresentando alguns conceitos da teoria psicanalítica e uma possível aproximação ao campo da EA, especificamente, no que diz respeito aos relatos sobre o sujeito e sua nomeação (sua subjetivação, num sentido amplo), constituído por processos formativos em EA. Compreendemos que o trabalho desenvolvido por outros pesquisadores em investigar esse tema fundamenta-se em diversas linhas teóricas, para muito além do simples gesto de nomeação. Portanto, é importante salientar que nossas considerações se dão como mais uma forma de compreender esses efeitos em sua relação com a linguagem, do que propriamente o porquê do termo/nome escolhido.

Assim, por meio do apoio teórico no qual nos fundamentamos, é possível afirmar que as nomeações que buscam delinear um perfil desse sujeito podem ser tomadas como efeito do trabalho de significantes, *sujeito*, em uma cadeia de outros significantes que vão sendo articulados no discurso de cada pesquisador. Como resultado desse encadeamento, surge um *sujeito X*, produzido em processos metonímicos e metafóricos, que conserva uma marca diferencial – um traço, sendo assim tomado também como letra. Assim, nesse jogo de repetições se conserva um *sujeito* (aqui, significante) como letra (*l' être/lettre*, brincou Lacan), guardando

um nome (embora não seja próprio) que o singulariza dentre tantos outros *sujeitos X*.

Ainda nesse contexto, nos colocamos a pensar sobre o funcionamento dos grupos, ou massas, a partir das contribuições de Freud e pesquisadores contemporâneos. Assim, vimos que as massas são constituídas em torno de ideais hegemônicos, por meio de um laço de identificação com as ideias compartilhadas. Tais massas podem ser compreendidas, também, como articuladas por determinados significantes, que possuem características identitárias. Nesse sentido, Rivera (2020) aponta uma possibilidade de subversão à essa lógica pelo sujeito dividido, como aquele que revira as construções imaginárias que o estabilizam em formações identitárias de pertencimento. A experiência artística seria uma via de realização desse sujeito dividido, quando do atravessamento pelo político, e assim, consideramos as práticas educativas como potencialidades.

As implicações dessa proposição para o campo da EA, e especificamente para a temática em estudo – o sujeito e seu processo de constituição a partir dos relatos de pesquisadores – se dão no sentido de compreender que algo sempre escapa, seja na linguagem, seja nesse processo de nomeação, pois a significação sempre ocorrerá por encadeamentos. Isso resulta em um sem fim de nomes, *sujeitos X* que apenas refletem o efeito da cadeia de significantes articulada no discurso de cada pesquisador, retroativamente.

Além disso, é comum ser sugerido que, em processos de EA, se tenha em vista um determinado tipo de sujeito a ser formado, por exemplo, o *sujeito ecopolítico* (LAYRARGUES, 2020) e tantos outros, funcionando como uma espécie de molde para as subjetividades. Iremos advogar em razão de um *sujeito universal* para a EA? Antes de tudo, seria isso possível?

Portanto, compreendemos que não haja um nome único pelo qual esse *sujeito* deve ser chamado. Como significante, é dinâmico, vazio e, por isso, infinito em seus jogos metafóricos e metonímicos para a significação. Como letra, marca a diferença, conservando o que fica: *sujeito*, presente por sua ausência.

A guisa de uma conclusão, compreendemos que esse exercício teórico abre alguns caminhos para reflexão sobre esse sujeito que surge como efeito de linguagem. Partimos dos relatos de pesquisadores que se voltaram a esse tema, não nos ocupando, propriamente, sobre os discursos proferidos, mas para esse *fenômeno*, se assim podemos chamar, que insiste em retornar. Tal exercício se coloca como uma proposição inicial, um passo exploratório nesse entre-bordas de campos do conhecimento. Além disso, tais reflexões constituem parte de uma pesquisa em andamento sobre o tema, e assim, compreendemos que com o caminhar da pesquisa, outros entendimentos podem surgir.

Agradecimentos

Agradeço ao apoio financeiro concedido ao processo nº 2021/07934-5, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Ressalto que as opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de minha responsabilidade e não necessariamente refletem a visão da FAPESP. Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho, interlocutor e leitor crítico deste trabalho, pelos comentários e contribuições a cerca das ideias e caminhos iniciais explorados.

Referências

AZEVEDO, F. C. Nome próprio, traço unário e autismo. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Proceedings ...** São Paulo: FE-USP, 2004. s.p. Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100027&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRITO, F. A. **A percepção ambiental de professores e alunos e a Educação Ambiental no curso de direito da faculdade X: um estudo de caso no sudoeste da Bahia**. 2013. 283f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2013.

CARVALHO, I. C. M. **Educação e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental**. *Revista Educação Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 9, n. 16-17, p.46-56, 2001a.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental**. 2001. 349f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001b.

CARVALHO, I. C. M. Ambientalismo e juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2004. p. 01-22.

CARVALHO, I. C. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005. p. 51-63.

CARVALHO, L. M. **Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: um campo em construção?**. 2015. 455 f. Tese (Livre Docência) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FREUD, S. **Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos/Sigmund Freud**. Tradução de Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica?. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 115-138, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/kMNkRYxpVCBG6NwwVR8Pryd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2023.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, J. A identificação. **Seminário 9: 1961-1962**. Tradução de Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003. Disponível em: <https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/jacques-Lacan-O-seminario-Livro-9-A-identificacao>.

Acesso em: 4 out. 2023.

LANG, C. E.; ANDRADE, H. V. Formalização e clínica psicanalítica: a estrutura, o significante e o sujeito. **Cad. Psicanál.**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 40, p. 99-119, 2019.

LAYRARGUES, P. P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, [s.v.], número especial, p. 44-88, 2020.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 391-408, 2010.

MARINHO, J. S. **A Educação Ambiental no currículo de cursos profissionais na escola pública estadual, assentamento Terra Vista, Arataca – BA**. 2016. 226f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2016.

NEVES, B. R. C.; VORCARO, A. M. R. Breve discussão sobre o traço unário e o objeto a na constituição subjetiva. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 278-290, 2011.

PELLEGRINO, H. Pacto edípico e pacto social (Da gramática do desejo à sem-vergonhice brasileira). **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 de setembro de 1983. Folhetim n. 347. Disponível em: <https://docplayer.com.br/227097181-Pacto-edipico-e-pacto-social.htm>. Acesso em 4 out. 2023.

PINHEIRO, J. O sujeito da ação política: notas para uma teoria. **Lutas sociais**, São Paulo, [s.v.], n. 3, p. 143-163, 1997.

PONTES, S. A. Da quase equivalência à necessidade de distinção: significante e letra na obra de Lacan. **Revista do GEL: Grupos de estudos linguísticos do Estado de São Paulo**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 215-230, 2005.

PORTO, A. P. **Educação Ambiental a distância nas redes e processos de formação, currículos e subjetivação**. 2013. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

RINALDI, D. O traço como marca do sujeito. **Estudos de Psicanálise**, Salvador, [s.v.], n. 31, p. 59-63, 2008.

RIVERA, T. **Psicanálise antropofágica (identidade, gênero, arte)**. Porto Alegre: Artes & Ecos, 2020.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribes e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

Wanderson Rodrigues Moraes

E-mail: w.moraes13@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2441-8789>.

Recebido em: 09/10/2023

Aprovado em: 22/10/2023

Publicado em: 27/10/2023



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13082 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT22 - Educação Ambiental

O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DO SUJEITO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR PARA TESES E DISSERTAÇÕES

Wanderson Rodrigues Moraes - UNESP - CAMPUS RIO CLARO

Luiz Marcelo de Carvalho - UNESP - CAMPUS RIO CLARO

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo nº 2021/ 07934-5.

O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO DO SUJEITO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR PARA TESES E DISSERTAÇÕES

Resumo: Nosso objetivo neste trabalho é compreender o funcionamento discursivo sobre a formação do sujeito em EA a partir de recortes de teses e dissertações realizadas nesse contexto. Este artigo é parte de um estudo mais amplo, em nível de pós-doutoramento. Se por um lado o campo da EA tem formado sujeitos em uma pluralidade de vertentes político-pedagógicas, por outro, observamos um apagamento desse processo interpelativo. Partindo desse pressuposto, para a análise dos relatos de pesquisa, nos filiamos à Análise de Discurso francesa a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux e colaboradores. O corpus foi construído a partir da produção acadêmica reunida no banco de teses e dissertações do Projeto EArte, em que, considerando as limitações de espaço neste artigo, apresentamos os resultados da análise de duas pesquisas. Os resultados apontam o uso de discursos-transversos e incisivos para caracterizar um sujeito multifacetado, em uma formação sempre em devir; bem como o uso de pré-construídos e elipses, tendo em vista um certo tipo de ser~no~mundo. Como implicações para o campo da EA, a necessidade de compreender os espaços de silêncios, ausências e não-ditos de alguns funcionamentos em uso na elucidação desse sujeito.

Palavras-chave: Análise de Discurso, Arena discursiva, Sujeitomozaico, Sujeito

ecológico.

Introdução e enunciado do problema

Com a institucionalização da Educação Ambiental (EA) como prática formativa desde os anos de 1981, pela Lei n. 6838 – Política Nacional do Meio Ambiente – e posteriores aparatos legislativos, esse tem sido um campo com produção significativa do ponto de vista teórico-metodológico- tanto no que diz respeito às práticas educativas quanto no que diz respeito e à pesquisa. Seus processos educativos prezam pela formação de um sujeito orientado ambientalmente, podendo ocorrer por meio de uma diversidade de macro-tendências político-pedagógicas (LAYRARGUES; LIMA, 2014) em disputa nesse ato constitutivo, cada qual com suas compreensões acerca do papel do sujeito em sua relação com a natureza, em uma espécie de arena discursiva, em que a dimensão política se faz imprescindível.

Nesse contexto, compreendemos que tais ideários são veiculados por meio de práticas discursivas que atravessam os sujeitos, constituindo-os e interpelando-os em distintas vertentes político-ideológicas, influenciando suas práticas e modos de ser em sociedade. No que diz respeito à formação do sujeito no âmbito da EA, alguns pesquisadores cunharam nomeações – perfis – delineando características e aspectos. Carvalho (2001) estudou os processos de construção do sujeito nesse âmbito, que se supõe, idealmente, que atue conforme uma ética ambiental. Por meio de entrevistas das trajetórias e narrativas de vida de atores sociais (educadores ambientais etc.) em distintas faixas etárias, a pesquisadora compreende o agenciamento de um perfil identitário que, por seus atributos e ideias, desenha o que chamou de “sujeito ecológico” subjetivado nos relatos de vida dos educadores.

Layrargues (2018), também, trouxe contribuições para o conceito inicialmente proposto por Carvalho (2001), compreendendo-o a partir do que chama de Antiecológismo, período a partir dos anos de 1970, marcado pela prevalência do interesse econômico na pretensa tentativa de reequilibrar economia e ecologia, no qual a sustentabilidade e o crescimento econômico são articulados na perspectiva neoliberal. Para o pesquisador, o atravessamento infligido pelo Antiecológismo tornou a EA reprodutivista, disseminando valores da sociabilidade do capital e omitindo o quadro histórico-crítico que permitiria o desnudamento das contradições da sociedade capitalista. Tem-se assim, um “sujeito ecológico” que segue os preceitos de uma específica sustentabilidade, a do mercado.

Posteriormente, Layrargues (2020) propõe a transmutação do “sujeito ecológico” em um “sujeito ecopolítico”. Assim, a crítica que se coloca é que o “sujeito ecológico” só atua a favor de uma sustentabilidade muito particular, de atitudes individuais, ignorando a crítica ecopolítica e a luta coletiva para romper com o sistema de produção capitalista. Isto é, é um sujeito privado de formação e exercício político. O “sujeito ecopolítico” proposto por Layrargues (2020, p. 78), seria aquele que “[...] se investe do papel da militância ecológica, exercitando sua cidadania política enquanto um “ativista” da causa ambiental, para

subversivamente retomar o caminho da civilidade no convívio humano com e no planeta”.

Tem-se, assim, a constituição de distintos sujeitos no âmbito da EA, sendo possível encontrar outras nomeações, visto que a busca realizada não foi exaustiva. Esses processos formativos ocorrem conforme a diversidade de matrizes teóricas e vieses das quais se articulam. Tais sujeitos, atravessados por processos educacionais, são, consequentemente, atravessados pelo político, uma vez que “a prática educativa é entendida como politicamente compromissada” (CARVALHO, 2015, p. 145), e assim conjuram um campo de tensões político-ideológicas, típico da arena discursiva.

Nesse contexto, concordamos com Carvalho (2015) quando defende a necessidade de se compreender os significados que são atribuídos às propostas de formação do sujeito, para uma dimensão política da realidade humana. Assim, se por um lado o campo da EA tem formado sujeitos em uma pluralidade de vertentes político-pedagógicas; por outro, observamos um apagamento desse processo interpelativo em uma dissimulação constitutiva e das interações que se supõem desse sujeito para com o meio ambiente.

Assim, nesta pesquisa ^[1] em particular, temos como objetivo compreender o funcionamento discursivo sobre a formação do sujeito em EA a partir de recortes de teses e dissertações realizadas nesse contexto, considerando a linguagem e o discurso como mediadores nesse processo de produção de efeitos de sentidos. Temos como guia a seguinte questão: Que funcionamentos discursivos são agenciados em enunciados sobre a constituição do sujeito no âmbito da EA em teses e dissertações desse campo? Em vista do exposto, trazemos nossos referenciais teóricos e a metodologia empregada.

Aportes teórico-metodológicos e procedimentos de pesquisa

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla em nível de pós-doutorado. Nos filiamos à Análise de Discurso (AD) materialista francesa, cujo um de seus precursores foi Michel Pêcheux. O discurso pode ser compreendido como o efeito de sentido entre pontos (sujeitos) de uma estrutura social, é constituído por seus contextos de produção (político, econômico, cultural, etc.), e subordinado as operações de: 1) Encaixe, ou pré-construído, se remetendo a algo fora do enunciado; e 2) Articulação, ou discurso-transverso, uma proposição explicativa ou restritiva que implica relação entre duas propriedades (PÊCHEUX, 1995, 1997). Ao nos voltarmos ao funcionamento discursivo em um enunciado, procuramos compreender que mecanismos são empregados na produção de efeitos de sentidos, tanto no que diz respeito aos aspectos semântico-gramaticais, quanto a afetação do político e o histórico, quando possível.

Nesse sentido, a construção do *corpus* de análise compreendeu quatro momentos. Inicialmente, procedemos a um mapeamento da produção acadêmica no banco de teses e dissertações do Projeto EArte, um projeto interinstitucional que desenvolve pesquisas na linha

do estado da arte a partir de teses e dissertações em Educação Ambiental no Brasil^[2], que compreende o período de 1981 até 2020. Assim, realizamos a busca no banco a partir do recurso “qualquer campo” – recurso oferecido pelo Banco EArte – dos termos: “formação do(s)/de sujeito(s)” e “constituição do(s)/de sujeito(s)”, resultando em 128 teses e/ou dissertações distribuídas entre 1995 até 2020.

A partir desse primeiro critério de seleção, realizamos a leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos, selecionando para a próxima etapa aqueles cujo interesse central fosse a formação do sujeito em EA. Nessa etapa, foram selecionados 72 trabalhos por atenderem, pelo menos em seus resumos, a esse critério. Posteriormente, fizemos uma leitura mais atenta às questões de pesquisa de cada trabalho e os objetivos elencados, para novamente selecionar apenas as teses/dissertações em que seus autores investigaram a temática em estudo. Assim, ao final desse procedimento selecionamos 17 pesquisas cujas questões e foco explicitamente se voltam a este aspecto. Por fim, realizamos o recorte de enunciados em 2 trabalhos: Porto (2013), que apresentou referenciais teóricos distintos ao conceber a formação do sujeito, visto que dos 17 selecionados, 16 apontam o “sujeito ecológico” (CARVALHO, 2001) como embasamento; e Gomes (2020), escolhido de forma arbitrária dentre os 16 demais com o mesmo referencial. Trazemos dois recortes, considerando os limites desse resumo.

Resultados e Discussão

O primeiro recorte de enunciado que trazemos para análise é da dissertação de Porto (2013), identificado como TR1, em que o autor explicita que sujeito é esse que surge nos processos educativos em EA:

*O **sujeitomosaico** para nós é um sujeito coletivo e ao mesmo tempo singular, **que vive, conhece, escreve, sofre, sorri e trabalha**, mas produzido nos ambientes se preocupa, envolve, pensa e pratica a EA, seja por engajamento político, por estilo ou filosofia de vida ou simplesmente por amor ao planeta e à vida (TR1, p. 64, grifos nosso).*

No trecho apresentado, identificamos um mecanismo pelo qual o autor vai caracterizando esse sujeito em dois momentos: O termo “sujeitomosaico” destacado em itálico no TR1 é cunhado dessa forma pelo autor, e aqui mantivemos. No período destacado em negrito, há o emprego de uma incisa, que interrompendo a linearidade do discurso, procura descrever o que faz esse sujeito. O mesmo ocorre no período destacado em sublinhado quando faz referência à EA. Um possível efeito de sentido provocado por esse mecanismo, é a reflexão do caráter multifacetado de um sujeito “inventado, mas não estático” (TR1, p.63) que se assemelha a uma composição de várias tesselas, conforme definição do próprio pesquisador.

A incisa aqui aparece como um discurso-transverso, um efeito de sustentação daquilo que vem a ser esse “sujeitomosaico”. A noção de multiplicidade é explicitada pelo

pesquisador mais adiante, no sentido não de buscar um sujeito da EA, mas de propor a reflexão sobre as multiplicidades que envolvem o sujeito em processos formativos, no que diz respeito às experiências e devires nesse campo. É um sujeito “sempre em processo, em transição, é inacabado, pois vai se produzindo no devir” (TR1, p. 103). Interessante notar também, a dimensão política como separada dos demais aspectos da vida.

O segundo recorte que fizemos foi na dissertação de Gomes (2020), identificado como TR2, em que distintos mecanismos são utilizados ao se falar sobre a formação do sujeito. Assim: “O **sujeito ecológico** é um modo específico e naturalizado de **ser~no~mundo**, baseado em um ideal *que norteia os comportamentos dos seres humanos*” (TR2, p. 90, grifos nosso). Os termos destacados em negrito funcionam como efeitos de pré-construído, isto é, “sujeito ecológico” e “ser~no~mundo”, sinalizando suas ligações a palavra “ideal”. Essa por sua vez, funciona por um limite de materialidade (PÊCHEUX, 1995) na medida em que este “ideal” não encontra parâmetro de sentido/significado ao longo do texto, como afetado por uma elipse.

Por fim, o trecho destacado em itálico é um discurso-transverso que implica relações sobre um modo de ser em sociedade. Possíveis efeitos de sentidos dizem respeito a um “sujeito ecológico” como arquétipo/perfil desejável do comportamento humano, jogando, no entanto, com a elipse do significado ausente de “ideal”.

Algumas considerações como vias de continuidade

Ao longo desse trabalho viemos buscando responder a questão inicialmente apresentada. É possível afirmar que os autores se utilizam de vários recursos semântico-gramaticais, como o uso de incisões e elipses na construção de redes de efeitos de sentidos sobre a formação do sujeito. Nas pesquisas cujos referenciais derivam de Carvalho (2001), como TR2, a relação é basicamente de pré-construído a partir de um perfil já delineado; já em TR1, as construções teóricas retratam um aspecto multifacetado, inacabado e sempre em devir.

Como contribuições ao campo da EA, compreendemos o uso de uma diversidade de recursos discursivos na tentativa de elucidação desse sujeito, havendo no entanto, a necessidade de compreender os espaços de silêncios, ausências e não-ditos de alguns funcionamentos em uso, como no caso da elipse, principalmente quando se diz respeito ao embasamento no “sujeito ecológico”.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental**. 2001. 349p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande

do Sul, Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, L. M. **Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: um campo em construção?**. 2015. 455 f.. Tese (Livre Docência) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

GOMES, H. A. **A Educação Ambiental sob a visão de mundo da pedagogia Waldorf no jardim de infância**. 2020. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, Jan./Mar. 2014

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, Jan./Mar. 2014.

LAYRARGUES, P. P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, número especial, p. 44-88, 2020.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso (1969)**. In: GADET, F.; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PORTO, A. P. **Educação Ambiental a distância nas redes e processos de formação, currículos e subjetivação**. 2013. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

[1] Esse trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla em nível de pós-doutorado do primeiro autor do manuscrito.

[2] O Projeto EArte está disponível em: <<http://www.earte.net/?page=projeto>>. Acesso em 18 mar. 2023.

Capítulo 9 - A Educação Ambiental e a pesquisa como um acontecimento discursivo

Wanderson Rodrigues Moraes

Introdução

Ao longo dos últimos anos, o debate sobre Educação Ambiental (EA) tem estado presente em diversos círculos sociais, complexificando-se não só no que diz respeito às práticas educativas empregadas para sua realização, mas, também, quanto ao seu corpo teórico e epistemológico. Tais mudanças se expressaram de forma diversa, cujas vertentes foram objeto de estudo de inúmeros pesquisadores (Sorrentino, 2002; Sauvé, 2005; Layrargues, 2004, 2018; Layrargues; Lima, 2014), preocupados em caracterizar e aprofundar discussões na miríade de novas *educações ambientais* que surgiram nas últimas décadas.

No âmbito dessas mudanças, “dizer que se trabalha com educação ambiental [...] parece não fazer mais plenamente sentido” (Layrargues, 2004, p. 7), sendo necessário admitir à que filiações teóricas tal postura se sustenta. É possível afirmarmos que, nessa heterogeneidade de discursos acerca da EA, se manteve constante a intenção de compreendê-la, assim como a proposição de formas de trabalho e de seu ensino, cuja ênfase se fez sobre determinados aspectos – modalidade a nível escolar, espaços utilizados, estratégias, dentre outros. Tal enunciação, então, vem se estabelecendo no campo do equívoco, convocando outras identidades que são enunciadas em seu próprio nome, impregnadas de significados e produzindo distintas reverberações.

Em meio a esse emaranhado de vozes, constituem-se comunidades de pesquisadores em EA, os quais, em processo retroalimentado, contribuem para o crescimento desse campo e a manutenção de determinados discursos, assim como o surgimento de outros. Práticas que servem de alicerce para edificação, e que com o tempo, se tornam passíveis de questionamento: de que forma tais alterações tem ocorrido? O que é possível dizer sobre, ou, caracterizar a pesquisa em EA? Uma análise do todo se torna impraticável, porém, é um exercício instigante se debruçar sobre tais acontecimentos.

Nesse breve ensaio, nos colocamos a pensar em possíveis relações com o campo da linguagem: seria possível compreender a EA a partir de uma perspectiva discursiva? Que aspectos caracterizam a pesquisa em EA a partir desse viés discursivo? Nosso objetivo é colocar em circulação outras leituras possíveis, como uma forma de “imaginar uma Educação Ambiental que possa ser habitada por aqueles que ainda não conhecem nem dominam suas regras sintáticas, sua semântica” (Sampaio, 2019, p. 22).

Aportes de uma perspectiva discursiva

Quando nos colocamos a pensar sobre EA e pesquisa nessa área a partir de uma perspectiva discursiva, concordamos com Harré, Brockmeier e Muhlhausler (1999, p. 10) quando afirmam que a “linguagem não só reflete e registra, mas também molda, distorce e até cria realidades”. Os pesquisadores supracitados afirmam que a linguagem pode ser concebida em uma ecologia, no sentido de considerar relações sociais, temporais, geográficas, culturais, dentre outras, como imersas na comunicação verbal humana. A partir de um estudo dos meios simbólicos pelos quais questões ambientais são construídas, representadas e negociadas por meio do fenômeno linguístico, Harré, Brockmeier e Muhlhausler (1999, p. 5) propõem o conceito de *Greenspeak*, como:

Sendo caracterizado em respeito às várias formas linguísticas e gêneros, como narrativas, conversas, entrevistas e prosa argumentativa (científica, filosófica, política e moral), expressa em textos como manifestos, declarações, discursos públicos, programas, piadas, paródias e disputas.

Essas formas linguísticas contribuem para a consciência sobre questões ambientais em uma variedade de discursos. Nesse sentido, a literatura é vasta no que diz respeito à existência, às características e funcionamentos de variados discursos: ambiental/ ambientalista (Coutinho, 1992; Derkach, 2011); ecológico/ empresarial (Carvalho, 1989; Motta, 2003; Bonfiglioli, 2004; Medeiros, 2009; Silva, 2016); escolar ecossistêmico (Morais, 2021), dentre outros, que agenciam formas de ser em sociedade sobre a temática ambiental, interpelando os sujeitos por meio de práticas discursivas.

Nesse sentido, reconhecemos que as práticas discursivas em EA também constituem sujeitos por meio de seus processos discursivos, estabelecendo, assim, uma disputa de sentidos que tem por base a diversidade de matrizes político-ideológicas da qual a EA tem se constituído. Assim, podemos afirmar que o discurso da/sobre a EA movimenta esse terreno, em uma espécie de arena, similar ao proposto por Carvalho (2004, p. 17) sobre o processo educativo:

Como se sabe, a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação desta diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa.

Mas qual é a natureza desse discurso que convoca sujeitos, interpela e circula nessa arena discursiva? Uma perspectiva possível de se compreender a EA enquanto prática discursiva, e como decorrência disso, a pesquisa nesse campo, é a partir dos trabalhos iniciados por Michel Pêcheux e colaboradores, que versaram sobre a teorização da linguagem enquanto manifestação e materialização da ideologia, a partir da qual sujeito e sentido se constituem.

O discurso pode ser compreendido como o efeito de sentidos entre distintos pontos de uma estrutura social, os interlocutores que constituem as classes na sociedade. Tal efeito se dá pelo agenciamento de um sistema de evidências e significações, ou seja, a ideologia (Pêcheux, 1995 [1975]). Dessa forma, todo discurso é permeado por suas condições de produção, sendo demarcados historicamente no que diz respeito ao político, econômico, cultural, social etc. Assim, o discurso é dado

Como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo lugar no interior de uma formação social dada. Em outras palavras, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção (Pêcheux, 2014 [1969], p. 76).

Sendo o discurso demarcado sócio historicamente, Pêcheux (1994 [1982]) compreende a discursividade como a inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, sinalizando sua opacidade. Com isso, queremos dizer que o sentido de uma palavra, uma expressão ou preposição etc. não existe *em si mesmo*, ou seja, não é *transparente*. Mas, é determinado em relação às posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico. Disso resulta que as relações entre as significações de um texto e as suas condições históricas não são meramente secundárias, mas constitutivas. Isto é, os sentidos podem vir a ser outros em distintas épocas e lugares, assim como podem sofrer interditos, rupturas e equívocos, em oposição à um caráter *evidente* do sentido.

Escrevemos, anteriormente, que o discurso se dá pelo agenciamento da ideologia. Para Pêcheux (1995 [1975]), a ideologia é uma estrutura *omni*-histórica, que fornece a cada sujeito a sua realidade, interpelando-o à existência. Tal processo de interpelação se dá pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, havendo a reinscrição de traços daquilo que o determina, no discurso do próprio sujeito. Isto é, os sujeitos são constituídos pelo atravessamento de variados discursos, o que significa dizer que o sujeito é um efeito de linguagem, um ser que foi

falado antes de falar, trazendo marcas de um discurso do Outro (Magalhães; Mariani, 2010).

A ideologia tem como uma de suas principais características a dissimulação de seus efeitos no interior de seu funcionamento, de forma que o sujeito sofre um esquecimento daquilo que o determina. Ou seja, um acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito. Disso deriva uma percepção de evidência de sentido/ sujeito como se estivessem sempre-lá, *transparentes*, e assim, é indispensável salientar que o sujeito não é origem do dizer nem controla tudo o que diz (Pêcheux, 1995 [1975]; Magalhães; Mariani, 2010).

A partir da compreensão da natureza sócio-histórica do discurso, *algo fala* sempre antes, em outro lugar e independentemente. O discurso sempre se remete a um já-dito, conjugando-se sobre um discurso prévio e lhe atribuindo papel de matéria prima (Haroche; Henry; Pêcheux, 2007 [1971]). Assim, é o já-dito que sustenta a possibilidade do dizer, sendo possível distinguir os processos de enunciação e de formulação.

Quanto a esse aspecto, Courtine (1984) propõe dois eixos em que o discurso é conjugado. A dimensão da enunciação (ou constituição), repetição e transformação dos elementos discursivos seria o eixo vertical, sendo chamado de Interdiscurso, representando o já-dito e o conjunto do dizível. O interdiscurso também pode ser compreendido como *memória discursiva*. Já a dimensão da formulação, constitui o eixo horizontal, chamado de Intradiscurso, representando o dito em um determinado momento e condições dadas. Assim, “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e da atualidade (formulação). E é desse jogo que surgem seus sentidos” (Pereira; Steigengerber, 2011, p. 26).

Dito isso, compreendemos que as práticas discursivas em EA mobilizam sentidos em um batimento entre memória/ atualidade, tornando possível o dito sobre o fazer educativo e a temática ambiental, constituindo sujeitos de forma heterogênea

em vista de base teórica diversa. Mas, conforme esse mesmo termo *guarda-chuva* (Carvalho, 2004), isto é, o enunciado *educação ambiental* se fratura e se conjuga em equívoco, agencia efeitos nos processos de enunciação e formulação, isto é, afeta registros na memória (interdiscurso) e condiciona pontos de deriva de sentidos em sua estrutura de circulação (intradiscurso).

Michel Pêcheux (1938-1983), em seus últimos anos de vida, propôs instigantes reflexões sobre o papel da memória e a natureza do discurso, se propondo a pensar em seu funcionamento: seria o discurso uma estrutura ou um acontecimento? Até o momento viemos tratando-o como uma estrutura, um dito que se conjuga sobre um já-dito, um efeito de sentidos. Passemos, agora, a olhá-lo sob essa outra perspectiva, o acontecimento, que embora conserve as características anteriores, oferece outros rumos teóricos. Tais contribuições nos permitem desenvolver reflexões mais aprofundadas sobre a EA na perspectiva discursiva.

Falar sobre o discurso como acontecimento é falar sobre sua relação imprescindível com a memória. O conceito de memória discursiva (interdiscurso) é desenvolvido por Pêcheux (1999 [1983]) quando passa a tratar sobre os processos (e efeitos) pelos quais um acontecimento histórico (elemento descontínuo e externo) se torna suscetível a vir se inscrever em uma continuidade interna, nos espaços potenciais de coerência próprios a uma memória. Memória, aqui, não deve ser entendida como aquela da esfera individual, mas, nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e daquela construída pelos historiadores. A memória discursiva:

[...] seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 1999 [1983], p. 52).

Assim, a memória discursiva se articula pela repetição de enunciados e a estabilização dos sentidos, por uma espécie de regularidade discursiva, formando uma rede ou lei da série do legível no qual o discurso se conjuga. Nesse sentido, quando ocorre uma afetação do linguístico pela história (Zoppi Fontana, 2020), irrompe o que pode ser chamado de acontecimento discursivo. Tal acontecimento histórico se coloca como uma passagem do visível ao nomeado, comumente ocorrendo em um processo de inscrição sob uma dupla forma-limite: o acontecimento que escapa à inscrição e não chega a se inscrever, e o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.

No entanto, conforme afirma Pêcheux (1999 [1983]) em concordância à Pierre Achard, também ocorre um outro processo, no qual a série do legível se esburaca e ruí sob o peso de um acontecimento discursivo, vindo esse perturbar a memória:

A memória tende absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa regularização e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira (Pêcheux, 1999 [1983], p. 52).

Como uma forma de exemplificar tal pensamento, Pêcheux (1999 [1983]) cita a série matemática. Por exemplo, consideremos o conjunto: 1, 2, 3, 4... Por um efeito da memória discursiva, tenderíamos a dizer que a continuação dessa sequência seria o número 5. Porém, se nesse mesmo conjunto se revela o número 7 na sequência, há uma fratura na memória, provocando sua interrupção e, assim, a reavaliação da série anteriormente estabelecida. Tal qual como acontece com o sentido na repetição de enunciados.

Ocorre, então, uma espécie de jogo de forças na memória ocasionada pelo choque do acontecimento: de um lado, a estabilização parafrástica como forma de manter a regularidade pré-existente, negociando a integração do acontecimento

discursivo, absorvendo-o e, eventualmente, o dissolvendo; por outro, uma desregulação que perturba a rede dos *implícitos* da memória discursiva.

A repetição, enquanto efeito material que assegura o espaço de estabilidade por recorrência dos enunciados, também pode vir a caracterizar uma divisão: “sob o mesmo da materialidade da palavra abre-se, então, o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva... Uma espécie de repetição vertical em que a própria memória esburaca-se” (Pêcheux, 1999 [1983], p. 53), marcando o momento em que tais *implícitos* não são mais reconstruíveis e se estabelecem, então, pontos de derivas de sentidos.

Zoppi Fontana (2020), a partir de leituras de Michel Pêcheux, compreende que o acontecimento discursivo vem deslocar e transformar as redes de filiações históricas que afetam os processos de constituição tanto dos sentidos quanto dos sujeitos, rompendo na memória discursiva e produzindo o equívoco, a partir de sua materialidade linguística, ou seja, do enunciado.

Tal processo é demarcado por três dimensões: a *Ruptura*, com os rituais enunciativos que permitiam filiações teóricas em regiões da memória; a *Interrupção*, com a formulação parafrástica que se dava anteriormente e que permite o dizível; e a *Emergência*, relativa aos efeitos de deslocamento e transformação dessas repetições, dando espaço às outras filiações teóricas (Zoppi Fontana, 2020).

Pêcheux (2015 [1983]), ao introduzir a discussão sobre o acontecimento discursivo, analisa a ocorrência e circulação do enunciado *On a gagné* (ganhamos), que surge no período de eleição do presidente François Mitterand na França, em 1981. Esse enunciado era comumente cantado em partidas de futebol, e que acaba sendo transferido ao campo da política com a vitória do partido socialista. Assim, o enunciado, profundamente opaco, causa uma ruptura com os sentidos previamente evocados, trazendo à emergência outras redes de filiações de sentidos jogando com a

elipse: quem ganhou? Ganhou o quê? Como? Porquê? Colocando sentidos em disputa a partir dos espaços abertos do enunciado, que abre pontos de derivas. Conclui:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos (Pêcheux, 2015 [1983], p. 56).

Em vista do exposto, procedemos, agora, a uma possível análise sobre a EA à guisa de responder as questões inicialmente colocadas.

A equivocidade do enunciado *educação ambiental*

Pontuamos, anteriormente, que é a afetação do linguístico pela história que faz irromper um acontecimento discursivo, isto é, trata-se da fratura de um enunciado, em decorrência dos efeitos da história, que passa a se conjugar no campo do equívoco, sinalizando a emergência do acontecimento discursivo. É um fenômeno observado na linguagem em sua materialidade.

No início desse ensaio, trouxemos uma fala de Layrargues (2004) ao se referir à situação da EA, como não sendo mais possível afirmar, simplesmente, que se faz *educação ambiental*, devido à sua natureza que tem sido tão diversa e cujo enunciado convoca tantos significados, funcionando como um termo *guarda-chuva* (Carvalho, 2004).

Essa situação também pode ser compreendida a partir da ocorrência de inúmeros trabalhos que se voltaram à essa equivocidade, analisando a diversidade de vertentes que aí se abrigam, numa única denominação. Assim, reconhecemos que o enunciado *educação ambiental* (quando fizermos referência ao enunciado, será grafado como *educação ambiental*; quando fizermos referência ao campo, apenas EA) tem sido a

materialidade linguística que emerge como um acontecimento discursivo a esburacar e ruir a memória, gerando rupturas, interrupções e emergências.

O enunciado *educação ambiental* foi, inicialmente, cunhado a partir da junção de um substantivo, educação, e um adjetivo, ambiental. Dessa forma, procura instituir um processo educativo orientado ambientalmente, diferentemente do modelo educacional da época, reconhecendo que, por meio do ensino poderiam ser adotadas outras visões, modelos de relação sociedade-natureza, e práticas que atenuassem o agravo ao meio ambiente (Carvalho, 2006; Angeli, 2017).

Nesse sentido, o termo surge em um contexto de reconhecimento e problematização da crise ambiental, sendo instituído por uma série de aparatos legislativos, tais como a Lei 6.938 de 1981, a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA); sendo também mencionada na Nova Constituição Federal de 1988, e, posteriormente, pela promulgação da Lei 9.795 de 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1981, 1988, 1999).

Assim, Layrargues (2004, p. 7) considera que:

Educação Ambiental portanto é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Assim, “Educação Ambiental” designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental.

O enunciado *educação ambiental* vai se constituindo como um dito que torna possível o dizer acerca dos processos educativos que se voltam à dimensão ambiental. Esse dito é enunciado e repetido no eixo do interdiscurso em um processo ininterrupto, a ponto de constituir-se como um pré-construído, isto é, passa a remeter a uma construção anterior, fora do enunciado (Pêcheux, 1995 [1975]), típico do funcionamento de um *nome*. Representa, assim, um conjunto do dizível e estabelece fios em uma rede de significados e filiações teóricas, articulando-se no eixo do intradiscurso.

Mas, nesse mesmo enunciado funcionam frestas, aberturas que o tornam sujeito ao equívoco: o adjetivo *ambiental* engendra uma disputa de sentidos, na qual ecologia e economia passaram a tensionar o terreno e constituir uma arena por meio de suas práticas discursivas. Sentidos são negociados no que diz respeito à: o que é meio ambiente? O quê/ quem constitui o meio ambiente? Que relação se estabelece entre sociedade e demais elementos da natureza? E a partir disso: a quê/ quem serve a EA? Para que meio ambiente estamos formando sujeitos? Que tipo de relação se espera estabelecer a partir de seus processos formativos? O enunciado *educação ambiental* passa a ser afetado pela história, como efeito do político, econômico e social, tornando-se opaco.

A partir de seu equívoco, causa rupturas na rede de significações anteriormente estabelecidas, estilhaçando os rituais enunciativos e tornando recorrente a pergunta: mas, qual EA? A estabilidade referencial outrora instituída pelos aparatos legislativos esburaca-se. Seu enunciado já não basta por si só, perde sua *transparência* de sentido. Tal interrupção no espaço da memória discursiva conduz à reiterações e tentativas de (re)definição, lançando mão de mais qualificadores: Recursista, Naturalista, Pragmática, Crítica, Reprodutivista, Humanista, Sistêmica, da Sustentabilidade (Sauvé, 2005; Layrargues; Lima, 2014; Layrargues, 2018) etc., como um movimento contraditório: de absorver o acontecimento discursivo e, eventualmente, dissolvê-lo; e como emergência, deslocando e transformando redes de filiação teórica, constituindo-se em pontos de deriva de sentidos.

Nesse contexto, que aspectos caracterizam a pesquisa em EA? Podemos tomar como exemplo o Projeto EArte no que diz respeito à essa questão. O Projeto EArte é um projeto interinstitucional que desenvolve pesquisas na linha do estado da arte de produções acadêmicas em Educação Ambiental, isto é, se propõe a uma metapesquisa sobre a pesquisa na área. Em seus próprios procedimentos de seleção e classificação de dissertações e teses para o cadastro no banco, se utiliza de vários descritores, tais

como: dados institucionais, contexto educacional, área curricular e tema de estudo, todos possuindo subitens.

No entanto, apesar da aparente estabilidade de sentido que tais descritores possam garantir, o equívoco do campo se mostrou como um aspecto a ser considerado pelos pesquisadores, exigindo do grupo “procurar o máximo possível de sintonia entre os pesquisadores da equipe em relação aos significados dos diferentes descritores e ao processo de análise dos documentos selecionados” (EArte, 2022), visto que uma das perguntas mais colocadas é: *esse trabalho é de educação ambiental?*. A equivocidade desse campo produz efeitos na pesquisa sobre EA, por comportar uma multiplicidade de práticas que, por vezes, disputam entre si o título do que seria uma *verdadeira educação ambiental*.

Como decorrência disso, o Projeto EArte em seus critérios de inclusão de trabalhos no banco, dispõe do estado de *dúvidas*, que decorrem dos processos de análise da comunidade científica que o integra. Após a análise dos pares, aqueles classificados no lote de *dúvidas* são encaminhados, então, para um terceiro avaliador para tomar a decisão de agregar ou não ao repertório. A partir disso, compreendemos que a pesquisa desse grupo também se caracteriza por um processo dialógico na tentativa de compreender a multiplicidade dessas pesquisas, e de ações reiteradas em definir melhor esse campo, que tem se articulado de forma diversa, à deriva.

Considerar a EA como um acontecimento discursivo traz algumas consequências ao refletirmos sobre a pesquisa em seu campo. Um primeiro aspecto a ser observado é que, devido aos processos de ruptura, interrupção e emergência nos sentidos veiculados, outras práticas vão sendo configuradas em seu meio, dando lugar a uma pluralidade metodológica e de referenciais teóricos com os quais é possível se *praticar EA*, algo que já está em evidência. Carvalho (2010) aponta a existência de alguns grupos de pesquisa e pesquisadores em várias linhas de trabalho: materialismo histórico-dialético (Tozoni-Reis, 2004); fenomenologia (Sato, 2005); hermenêutica

(Carvalho; Grün; Avanzi, 2009); estudos culturais (Sampaio; Guimarães, 2009); pós-estruturalismo (Reigota, 1999) dentre outros.

Outro aspecto característico da pesquisa em EA, nessa perspectiva, refere-se à incerteza e instabilidade com a qual os pesquisadores precisam lidar em suas investigações. Embora seja de algum consenso quanto ao que se nomeia *educação ambiental*, considerando um conjunto de processos pedagógicos e práticas educativas que se orientam em vista da temática ambiental, essa área ainda sofre com processos de apagamento e reduções, como aponta Carvalho (2004, p. 17):

Trata-se do velho argumento de que “toda educação é ambiental, assim, toda educação ambiental é simplesmente, educação”. Este tipo de argumento parece apenas jogar água fria no que ao longo dos anos tem se tentado construir como uma especificidade da prática educativa ambientalmente orientada para diluí-la no marco geral da educação.

Assim, devido à multiplicidade referencial com que a EA é concebida e caracterizada, comumente a comunidade de pesquisadores irá se questionar se, de fato, determinada prática pode ser agrupada ou não sob o enunciado *educação ambiental*, como vimos no Projeto EArte.

Embora não pretendamos esgotar, aqui, as reflexões sobre a pesquisa através dessa lente, cabe citar um último aspecto no escopo deste ensaio. Considerar a EA constituída de práticas discursivas, é considerar a própria pesquisa como uma espécie de discurso: construído sobre um já-dito, ou nesse caso específico, sobre pesquisas já realizadas. E como todo discurso, a pesquisa é demarcada social e historicamente no que diz respeito ao político, cultural, social, econômico; nunca se bastando por si só, mas sempre direcionada a um Outro. Assim, a caracterização da pesquisa em EA permite ir além da pura descrição, como fornecer subsídios para questionar a quem/quê está endereçada (Carvalho, 2004).

Algumas considerações como vias de continuidade

Realmente, já não faz mais sentido (Layrargues, 2004) convocar *educação ambiental* como forma unívoca de identificação. Diante disso, compreendemos uma EA que passa a se apresentar como uma paisagem em ruína, em um processo de desestruturação-reestruturação, muito bem descrito por Sampaio (2019, p. 26):

Assim, a ruína remete a uma paisagem em destroços, em que tudo está por fazer, em que as verdades erigidas há muito tempo estão suspensas ou estilhaçadas, onde mesmo as construções que conseguiram se manter em pé estão ameaçadas, podendo ruir a qualquer momento e, por isso, se encontram vazias, sem ninguém dentro.

A pesquisadora supracitada se propõe a olhar para a EA a partir da metáfora da ruína, a fim de se fazer novos usos, de tentar habitar essas ruínas, sem a pretensão de construir novas fortalezas com a ilusão de segurança, mas aceitar a instabilidade e a provisoriedade das construções discursivas a respeito desse campo, fazendo incidir sobre essa língua que nos comunicamos, subversões e embaralhamentos, tornando-a viva, vibrante e inventiva (Sampaio, 2019).

Caracterizando-se como um acontecimento discursivo, a EA exhibe pontos de abertura, é posta em disputa, perde a estabilidade referencial com que antes era definida, passando a se constituir como terreno de equívoco: é uma EA voltada à lógica do mercado? À emancipação dos sujeitos? À conservação biológica? etc., gerando fraturas e deslocamentos. Conforme aponta Carvalho (2004, p. 14): “Considerando a força das palavras e os efeitos de subjetivação do ato de nomear, poderíamos dizer que, entre as múltiplas denominações da educação ambiental, permanece a busca por uma palavra-lugar para dizer-habitar esta educação”.

Habitar essa paisagem em ruínas, diríamos. Ruínas que abrem a possibilidade de edificar e construir novos cômodos a partir de outras bases. Andaimos que sustentam novas práticas e janelas que se abrem a outros horizontes. EA como uma babel (Carvalho, 2004), que compreenda sua multiplicidade de vozes e se constitua

como um espaço de abertura para o diálogo, parte de um acontecimento ambiental (Carvalho, 1998), constituído pela heterogeneidade de valores e ações, conservando em si a dimensão política.

Por fim, acreditamos no movimento de diáspora do campo da EA a outros territórios, que, respeitando suas próprias demarcações internas, concedam-lhe novos olhares, contribuam com outras arquiteturas possíveis, estéticas, arranjos... Impulsionem a pesquisa e seus desdobramentos para o enriquecimento do campo, em oposição ao engessamento ocasionado por uma única voz.

Referências

- ANGELI, T. **Os significados de justiça ambiental nas pesquisas em educação ambiental: uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras**. 2017. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.
- BONFIGLIOLI, C. P. Discurso ecológico e mídia impressa: análise de discurso de um acidente ambiental. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004, Porto Alegre. **Anais...** São Paulo: INTERCOM, 2004. p. 1-15. CD-ROM.
- BRASIL. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.795 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CARVALHO, I. C. M. **Territorialidades em luta**: uma análise dos discursos ecológicos. 1989. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV: Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1989.

CARVALHO, I. C. M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F., REIGOTA, M.; BARCELOS, V.H.L. (orgs). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 113-126.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: Nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). **Consumo e Resíduo**: Fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-41.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; AVANZI, M. R. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 99-116, 2009.

CARVALHO, L. M. Educação ambiental. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (coord). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

COURTINE, J. J. "Définition d'Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse de Discours. **Philosophiques**, Paris, v. 9 n. 2, p. 241-264, 1984.

COUTINHO, M. Os desafios historiográficos educacionais da ecologia contemporânea. **Em Aberto**, Brasília, [s.v.], ano 11, n. 55, p. 42-48, 1992.

DERKACH, N. The study of environmental discourse as a requirement of contemporaneity. In: TESOL – UKRAINE INTERNATIONAL CONFERENCE, 16., 2011, Zhytomyr. **Anais...** Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University, 2011. p.39-40. CD-ROM.

EARTE. **O Projeto**: histórico e aspectos metodológicos 2022. Disponível em: <http://www.earte.net/?page=projeto-historico>. Acesso em: 01 de set. 2022.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. [1971]. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João, 2007. p. 13-32.

- HARRÉ, R.; BROCKMEIER, J.; MUHLHAUSLER, P. **Greenspeak: a study of environmental discourse**. Londres: Sage Publications, 1999.
- LAYRARGUES, P. P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LAYRARGUES, P. P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.
- MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Florianópolis, v. 10. n. 2, p. 391-408, 2010.
- MEDEIROS, C. **Efeitos de relações de poder no discurso ecológico sobre preservação de árvores da arborização urbana de Recife/PE**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- MOTTA, A. L. A. R. **O sujeito no discurso ecológico sobre a pesca na cidade de Cáceres estado de Mato Grosso**. 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- MORAIS, W. R. **Discursos sobre ecologia de ecossistemas em livros didáticos de biologia para o ensino médio do PNLD 2018**. 2021. 133 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, Campinas, 2021.
- PÊCHEUX, M. [1982]. Ler o arquivo hoje. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. V. 2, p. 55-66.
- PÊCHEUX, M. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, M. [1983]. Papel da memória. In: ACHARD, P. (org.). **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.
- PÊCHEUX, M. [1969]. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014. p. 59-106.

PÊCHEUX, M. [1983]. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2015.

PEREIRA, T. V. R.; STEIGENBERGER, F. F. A representação da identidade do professor na discursivização da revista Nova Escola. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 5, p. 24-33. 2011.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAMPAIO, S. M. V. Como criar uma paisagem em ruínas? Deslocamentos, desconstruções e a insistência de pensar a Educação Ambiental no Antropoceno. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 19-38, 2019.

SAMPAIO, S. M. V.; GUIMARÃES, L. B. Educação ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.353-368, 2009.

SATO, M. A educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais. In: FERRARO, L. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p.35-46.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005. p. 17-45.

SILVA, S. R. **A constituição e a materialização do discurso ecológico em reportagens da mídia impressa brasileira**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SORRENTINO, M. De Tbilissi a Thessalonik: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J.S. (org.) **Pensando e praticando a educação ambiental no Brasil**. Brasília: IBAMA, 2002. p. 107-118.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ZOPPI FONTANA, M. C. Acontecimento discursivo. In: MARIANI, B (org.). **Enciclopédia virtual Análise do Discurso e áreas afins (Encidis): Laboratório Arquivo do Sujeito**. Niterói: UFF, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/exCWhsW3hug>. Acesso em 01 set. 2022

SOBRE O AUTOR

Wanderson Rodrigues Moraes, Professor do Instituto de Física e Química, Universidade Federal de Itajubá, UNIFEI; Pós-doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Instituto de Biociências, Campus Rio Claro; Graduação em Ciências Biológicas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Graduação em Pedagogia, Faculdade IBRA de Brasília; Mestrado em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual de Campinas.
w.rmoraes13@gmail.com.



rema

Teoria da Complexidade: funcionamento discursivo em produções acadêmicas sobre Educação Ambiental em contextos escolares

Adelmo Fernandes de Araújo¹

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7195-5475>

Wanderson Rodrigues Morais²

Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Rio Claro)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2441-8789>

Orlane Fernandes Silva³

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7606-2537>

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar o funcionamento discursivo em enunciados que se apoiam nas contribuições de Edgar Morin para a compreensão de estudos sobre Educação Ambiental (EA) que foram realizados no ambiente escolar. O corpus de pesquisa foi constituído por recortes em teses e dissertações sobre EA reunidas pelo Projeto EArte. De forma a analisar tais materialidades, nos apoiamos na Análise de Discurso materialista francesa de Michel Pêcheux e colaboradores. Como resultados, identificamos que os mecanismos utilizados pelos autores variam desde efeitos de pré-construídos, assim como discursos-transversos nos quais os autores mobilizaram uma grande amplitude de temas à partir da teoria da complexidade, demonstrando ser um referencial que realmente dialoga com a EA; bem como carência de estabilidade referencial de algumas expressões.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Edgar Morin; Análise de Discurso.

¹Doutor em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE), Mestre em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE), Especialista em Ensino de Biologia (UFRPE) e Licenciado em Ciências Biológicas (UFRPE). Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca-AL, atuando nos cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Pedagogia e Química, e no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino e Formação de Professores(UFAL). E-mail: araujo.f.de@gmail.com

²Pós-doutorando em Educação no Instituto de Biociências (UNESP/ Rio Claro); Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UNICAMP), Mestre em Educação para a Ciência (UNESP/ Bauru), Licenciado em Ciências Biológicas (UNESP/ Ilha Solteira). E-mail: w.rmorais13@gmail.com

³Especialista em Educação Infantil pela Faculdade São Luís, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, Auxiliar de desenvolvimento infantil da rede pública de ensino e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Nautilus da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: orlanefernandessilva@gmail.com

Teoría de la Complejidad: funcionamiento discursivo en las producciones académicas sobre Educación Ambiental en contextos escolares

Resumen: El objetivo de esta investigación es analizar el funcionamiento discursivo en los enunciados que se basan en los aportes de Edgar Morin a la comprensión de los estudios sobre Educación Ambiental (EA) realizados en el ámbito escolar. El corpus de investigación consistió en extractos de tesis y disertaciones sobre EA recopilados por el Proyecto EArte. Para analizar tales materialidades, nos apoyamos en el Análisis del Discurso materialista francés de Michel Pêcheux y colaboradores. Como resultado, identificamos que los mecanismos empleados por los autores varían desde efectos preconstruidos, así como discursos transversales en los que los autores movilizaron una amplia gama de temas de la teoría de la complejidad, demostrando ser una referencia que realmente dialoga con EA; así como la falta de estabilidad referencial de algunas expresiones.

Palabras clave: Educación Ambiental, Edgar Morin, Análisis del Discurso.

Theory of Complexity: discursive functioning in academic productions on Environmental Education in school contexts

Abstract: The aim of this work is to analyze the discursive functioning in statements that are supported by Edgar Morin's contributions to the understanding of studies on Environmental Education (EE) that were carried out in the school environment. The research corpus consisted of clippings from theses and dissertations on EE gathered by the EArte Project. In order to analyze such materialities, we relied on the french materialist Discourse Analysis by Michel Pêcheux and collaborators. As result, we identified that the mechanisms used by the authors range from pre-constructed effects, as well as transverse-discourses, in which the authors mobilized a wide range of themes from the theory of complexity, proving to be a reference that dialogues with EE; as well as lack of referential stability of some expressions.

Keywords: Environmental Education, Edgar Morin, Discourse Analysis.

Introdução e enunciado do problema

Desde a década de 1960 a preocupação com o meio ambiente tem sido uma questão que nunca esfriou. Apesar de grandes acontecimentos e avanços na configuração de aparatos legislativos de proteção ambiental, o estado de “crise” se apresenta como um sintoma que insiste em repetir e voltar à cena. Razões para isso são diversas, dado o nosso próprio modelo predatório de produção. Atualmente, além desse velho fantasma, outras problemáticas somam-se, como bem colocado por Reis (2021, p. 1): “vivemos momentos de retrocesso no que respeita à democracia, aos direitos humanos, à justiça social e ao bem-estar de indivíduos, sociedades e ambientes”.

Resende, Tristão e Vieiras (2017) se aproximam desse estado de crise a partir de contribuições de Edgar Morin, compreendendo-o como uma agonia planetária, “nesse sentido, alguns desses problemas são bastante evidentes em suas manifestações, como a crise ecológica, que começa ser evidenciada em nível planetário na década de 1970, quando ocorreu a primeira conferência internacional para discutir tal assunto (RESENDE, TRISTÃO;

VIEIRAS, 2017, p. 3). Para Morin (1995), não há como elencar um problema número um, mas é a inter-solidariedade complexa de problemas, antagonismos e crises gerais, que constituem o problema vital número um.

No que diz respeito à temática ambiental, esta tem sido articulada seja entre gritos de socorro, como por ecos à procura de um diálogo. Assim, a temática ambiental pode ser vista como um discurso que atravessa várias camadas da sociedade, em menor e maior grau, em vista das diversas dimensões, tais como a política, a economia, a educação e a cultura.

Na dimensão educativa é que surge também uma via de trabalho como forma de mudanças desse estado. Com a promulgação da Lei de nº. 9795/99, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o processo educativo orientado ambientalmente passa a ser garantido a todos os níveis de ensino. Para Resende, Tristão e Vieiras (2017, p. 15) “diante de um tempo de agonia planetária, pensar na interdependência e engendramento dos conhecimentos e práticas pode contribuir significativamente para alterar esse quadro de deterioração que a vida em suas diferentes formas vem sofrendo”, compreendendo uma forma de trabalho com Educação Ambiental (EA) à partir do viés da Teoria da Complexidade em Edgar Morin.

Antes de adentrar nas contribuições de Edgar Morin, é preciso dizer que conforme aponta Layrargues (2004), não é mais possível afirmar simplesmente que se faz EA, por conta de diversidade de vertentes e matrizes político-ideológicas em que se embasam. No entanto, Layrargues e Lima (2014) realizaram um esforço de esboçar macrotendências político-pedagógicas predominantes em EA a partir da produção acadêmica no tema. Nesse sentido, nossa compreensão da prática em EA se aproxima ao que os autores compreendem por EA Crítica, sendo reconhecida também pelos termos Popular, Emancipatória, Transformadora, dentre outros. Assim, nos orientamos na tendência que “[...] apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33), sendo aquela que politiza o debate ambiental e conjuga-se com o pensamento da complexidade, não encontrando respostas em soluções reducionistas.

No que diz respeito às contribuições da Teoria da Complexidade para a EA, Araújo (2016) em sintonia com Morin (2005) considera que as dimensões biológicas, psíquicas, sociais, espirituais e racionais dos seres humanos atuam simultaneamente; que as estruturas biológicas, antropológicas, físicas, e químicas da natureza agem ao mesmo tempo, e que as sociedades comportam aspectos históricos, econômicos, religiosos, políticos e éticos. Portanto elementos distintos e diferentes, em constantes processos de inter relações, que compõem um sistema maior planetário, a Terra.

As unidades complexas: ser humano, natureza e sociedade compõem os ecossistemas da Terra em suas multidimensões, igualmente complexos; dessas interações despontam os grandes problemas ambientais, objetos de preocupação da EA, ocasionados pelas ações antrópicas, portanto problemas igualmente complexos.

Nessa perspectiva, há de considerarmos que para estudarmos, compreender e propormos soluções no âmbito da EA, teremos que considerar uma lógica que nos faculte conhecer, sentir, falar, agir sob a ótica do paradigma da complexidade. Que nos permita desvelar essas tessituras, “[...] esses tecidos de vida e não vida, de seres vivos e humanos, sujeitos e objetos, alunos e professores, enfim todos os contextos e dimensões da esfera terrena” (Araújo, 2016, p. 14).

Nesse sentido, compreendemos que a perspectiva da complexidade e EA também se configuram como discursos, como práticas discursivas, que agenciam formas de ser e estar em sociedade. Tais práticas interpelam sujeitos em processos formativos, orientando-se ambientalmente, atravessando-os em contextos educacionais.

No que diz respeito à perspectiva da complexidade, esta também se articula em disputa, irrompendo por incidência do político, econômico, cultural e social, oferecendo outras formas de concepção de um sistema para além daquele que surge como efeito do paradigma cartesiano. Dessa forma, acreditamos que a compreensão de seu funcionamento discursivo no âmbito escolar possa fornecer subsídios para a construção de práticas efetivas, assim como o reconhecimento de suas limitações e potencialidades; como apontado no trabalho de Pereira, Silva e Santos (2021) sobre a necessidade de entender como os diferentes referenciais sobre as perspectivas de complexidades têm sido abordados em produções, e em nosso caso, focando em Edgar Morin sob o viés do discurso.

A partir do exposto, o objetivo deste trabalho é analisar o funcionamento discursivo em enunciados que se apoiam nas contribuições de Edgar Morin para a compreensão de estudos sobre EA que foram realizados no ambiente escolar, de forma a responder a seguinte pergunta: Que mecanismos discursivos são empregados em enunciados com base na teoria da complexidade para analisar intervenções em práticas de EA em teses e dissertações que se voltam ao contexto escolar?

Nesse sentido, reconhecemos que teses e dissertações se constituem como material privilegiado para o estudo de tais funcionamentos, por serem o discurso textualizado de pesquisadores. Assim, nos debruçamos sobre a produção acadêmica em que a perspectiva da complexidade em contexto escolar foi tida como questão principal de investigação.

O estudo que se volta a materialidade dos sentidos, reclama uma abordagem que reconheça os mecanismos de determinação histórica dos processos de significação, entendendo a relação entre língua-discurso em sua opacidade. Portanto, encontramos apoio na Análise de Discurso materialista francesa cujo precursor foi Michel Pêcheux e colaboradores, reconhecendo a discursividade “[...] como a inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1994 [1982], p. 66). A seguir, trazemos nossas compreensões acerca da perspectiva da complexidade, que nos ajudará a olhar para os recortes, e os procedimentos e noções teórico-metodológicas adotados na pesquisa.

Um discurso possível acerca da complexidade

Os modelos societários da modernidade trilham por um modo de pensar linear, binário e cartesiano, que desde o século XVII, vêm sendo influenciado pelas ideias do filósofo francês René Descartes. O paradigma cartesiano, como todos os outros, são estruturas de pensamento que “orienta, governa e controla a organização dos raciocínios individuais e dos sistemas que lhe obedecem” (MORIN, 2005, p. 209), se evidenciando em todas as esferas da vida humana.

As evidências do pensar linear, binário e cartesiano podem ser exemplificadas, dentre outras, na maneira como o ser humano separa o corpo da mente, a razão da emoção, a objetividade da subjetividade, etc. Portanto, é imperioso termos ciência da natureza e das consequências dos paradigmas para nossas vidas, pois eles podem mutilar e desfigurar as

realidades, nos levando a sentir, falar e agir “sob o império dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração* cujo conjunto constitui o que chamo de o “paradigma de simplificação”” (MORIN, 2007, p.11, grifos do autor).

Reconhecemos aqui as contribuições do cartesianismo para o progresso das ciências e reflexões filosóficas, entretanto, a simplificação nos levou a ignorar a subjetividade e a emoção das pessoas; em detrimento do agir racionalmente, isto é, ser racional e lógico-linear. Entre os diversos problemas decorrentes dessa simplificação, destacamos o modo como sentimos, falamos e agimos de maneira pontual e descontextualizada.

Perdemos a capacidade de pensar e imaginar, e aos poucos fomos dando origem às sociedades das individualidades. Mariotti (2010, p. 58) nos alerta que “[...] a instrumentalização da razão esvaziou-a de seu conteúdo humano”, esvaziando o ser humano, que no capitalismo passa a ser visto como uma coisa, um objeto, um instrumento de produção, portanto podendo ser descartável, “a ideia de descartabilidade colou-se às pessoas” (MARIOTTI, 2010, p. 58).

Morin (2007, p. 15) aponta sobre a necessidade de uma sensibilização em torno das carências do pensamento cartesiano, e sobretudo entender que um “pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes”. Portanto necessitamos “tomar consciência da patologia contemporânea do pensamento”, ou nas palavras de Pascal “trabalhar para pensar bem” (MORIN, 2005, p. 60).

Quando Morin (2005) aborda sobre o “pensar mal”, ele argumenta que este pensar torna os conhecimentos fragmentados e compartimentados; desconsidera os contextos; contempla o imediato, não considera o passado e enxerga um futuro próximo; valoriza o que pode ser quantificado em detrimento do que não pode, como por exemplo: a vida, a emoção, a felicidade, o medo etc; utiliza a lógica mecanicista e determinista para explicar e resolver o social, ambiental; não aceita ambiguidades e contradições; por fim, não admite “os vínculos de um determinado conhecimento com o seu contexto e com o todo do qual faz parte; mutila a compreensão e limita diagnósticos; exclui a compreensão humana” (p. 61).

Não intencionamos apresentar o “pensar mal” acima em oposição e negação ao pensamento disciplinar, como já dissemos anteriormente, mas, tão somente para justificar a necessidade de uma mudança paradigmática, entendendo que se os seres humanos

conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas que são internalizados; compreendemos que é possível mudar as lógicas vigentes a partir da mudança paradigmática. Nesse sentido, o “trabalhar para pensar bem” não apresenta simetria oposta com o “pensar mal”, mas sim, nos convida a pensar na direção de construção de um outro paradigma, o da complexidade.

Neste contexto, o pensamento complexo nos permite a religação dos saberes; rompe com o conhecimento fechado em disciplinas; contempla a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; o cálculo e a quantificação são meios de conhecimento e não fins; considera o todo nas partes e as partes no todo (circularidade), portanto admite o contexto, e as relações entre o local e o global; lida com as incertezas, as aleatoriedades, as imprevisibilidades, os erros e as contradições (MARIOTTI, 2010).

Deste modo, o paradigma da complexidade não se apresenta como uma tábua de salvação, uma receita, uma resposta às mutilações do pensar cartesiano, bem como não se propõe a ser completa. Ao contrário, a complexidade se apresenta como um desafio, um convite a pensar, reconhecendo as incompletudes do conhecimento humano. Morin (2008) pontua que “a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (p. 176-177).

Diríamos que a complexidade intenciona desvelar as conexões e emergências⁴ existentes entre tudo e todos, bióticos e abióticos, social, econômico, político, educacional etc.; para a partir daí podermos “pensar nos seres, eventos e fenômenos em seus respectivos contextos e, mais ainda, como esses contextos influenciam outros contextos e são por eles influenciados” (MARIOTTI, 2013, p. 222).

Mariotti (2008) destaca que a complexidade “[...] corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e a contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural” (MARIOTTI, p. 87); portanto um fato da vida, inerente ao mundo. Os sistemas complexos estão presentes em todas as instâncias do viver, sejam elas estruturas internas, como por exemplo nossos órgãos e sistemas, ou nas organizações sociais, políticas,

⁴ “As emergências são propriedades ou qualidades oriundas da organização de elementos ou componentes diversos associados num todo, que não podem ser deduzidos a partir das qualidades e propriedades dos componentes isolados, e irredutíveis aos seus elementos” (MORIN, 2005, p. 207).

econômicas criadas por nós, bem como nos fatores abióticos que compõem nosso mundo fenomenológico, assim, “É preciso, pois, tanto quanto possível entendê-los para melhor conviver com eles” (MARIOTTI, p. 87).

A complexidade está na realidade, nos seres, no ambiente e nas constantes transformações e múltiplas relações que estabelecem. Além disso, a complexidade se revela no modo de ver o mundo e de produzir conhecimento. A complexidade existe no mundo cartesiano e quando se busca aplicá-la não se trata de se opor a todo e qualquer conhecimento produzido pelo paradigma da simplificação, pelo contrário, a reforma no pensamento propõe superar apenas a visão reducionista da realidade por uma que a possa ver com profundidade.

Essa constatação só é possível sob a ótica de um paradigma que comporte incertezas e antagonismos; deste modo, Morin (2008, p. 272) diria que é complexo porque “[...] nos obriga a unir noções que se excluem no âmbito do princípio de simplificação/redução”, isto é, que nossas percepções/concepções do mundo físico, que chamamos de realidade, considerem de maneira circular, mútua e simultânea as relações entre unidade e multiplicidade e entre o todo e as partes, considerando ordem/desordem, sujeito/objeto imbricados, individuais e coletivos simultaneamente.

Quando se pensa em algo complexo ou em complexidade, logo atrelamos a algo difícil e complicado, embaraçoso etc. Mas na verdade, a complexidade é algo inerente à vida, pois se trata de um princípio articulador do pensamento e da ação e não algo difícil ou complicado de se compreender. A complexidade é na verdade o chamado para uma reforma no pensamento dicotômico contemporâneo, no qual as pessoas aprenderam a separar e dividir, mas que se faz necessário reaprender a religar e estabelecer conexões entre seres e saberes.

Assim sendo, Morin (2008) define que complexidade significa tecer em conjunto, isto é, *complexus* é tudo aquilo que está junto, usando a metáfora de um tecido, formado por diversos fios que se entrelaçam e formam uma coisa só, portanto uma unidade, a unidade da complexidade, contudo “[...] a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram” (MORIN, 2008, p. 188). Portanto, “[...] complexo é tudo aquilo que não se pode reduzir a uma explicação clara, a uma ideia simples e, muito menos, a uma lei simples” (MORIN, 2010, p. 190), visto que é alicerçado na transformação constante do todo em função das partes, e nas interações entre estas e o que as compõem.

É sabido que mais do que conhecer pressupostos teóricos da complexidade e seus fundamentos, é necessário desenvolver um pensar complexo. Existem algumas possibilidades ou caminhos, ou vias de acesso a esse pensar, que são os chamados operadores cognitivos. Essas ferramentas conceituais são metáforas que possibilitam colocar em prática o pensamento complexo, pois são instrumentos de ligação, que auxiliam na superação do pensamento fragmentado ou linear presentes no âmbito do pensamento cartesiano (MARIOTTI, 2005; MORAES, 2008). Sistematizados por Morin, os operadores cognitivos devem atuar interligados e em sinergia, não podendo haver sobreposição entre eles ou tidos isoladamente.

São eles: 1) Princípio Hologramático: cada parte está no todo e o todo está na parte; 2) Princípio da Retroatividade: há retroação do efeito sobre a causa e realimentação, corrigindo possíveis desvios e fazendo com que o círculo continue em equilíbrio e dinâmico; 3) Princípio da Autoprodução: qualquer elemento influencia o outro e, ao mesmo tempo, é influenciado por ele. 4) Princípio Dialógico: atua com a presença necessária de processos ou ideais antagônicos; 5) Princípio da Transacionalidade do sujeito/objeto: não há reflexão do sujeito pela realidade, este constrói a realidade; 6) Princípio da Ecologia da Ação: os sujeitos estão imbricados, unidos entre si e ao meio, dessa forma, toda ação feita implicará automaticamente em uma mudança na estrutura de todo sistema.

Nessa perspectiva, o princípio Hologramático sistematiza a completa oposição ao pensamento cartesiano, à medida que rompe com o modo binário de pensar: ou todo ou a parte, ou a razão ou emoção, ou complexo ou o simples. Para um pensar que vai do todo a parte e da parte ao todo, compreendendo a multiplicidade e pluralidade da vida, contextualizando-a, entendendo que a realidade é ao mesmo tempo unitária e diversa. No mesmo viés, o operador cognitivo da Retroatividade nos direciona para a superação do pensamento científico moderno alicerçado na linearidade, no determinismo, numa visão reducionista e parcial da realidade. Para fundar um pensamento onde a realidade se apresenta de forma multidimensional e multirreferencial, através desse operador é possível romper a ordem linear, tendo em vista que esse princípio perpassa todos os demais e possibilita uma nova interpretação da realidade de maneira múltipla, do modo que o mundo é: plural (MARIOTTI, 2005).

Outro operador fundante do pensar complexo é o da Autoprodução, nessa perspectiva, os elementos que compõem o sistema estão associados, logo qualquer elemento influencia o outro e simultaneamente sofre influência dele. Nesse sentido, o sujeito e o meio influenciam-se mutuamente em um processo contínuo. Já no princípio Dialógico a comunicação permite contrastar ideias, acolher contradições e transcender a linearidade. Nesse princípio o pensar complexo permite a troca e a evolução das pessoas, visto que a dialogia possibilita a convivência com a escuta do outro, centrando-se na relação ativa entre os indivíduos (MORAES, 2008).

O princípio da Transacionalidade do sujeito-objeto, promove uma integração entre essa dicotomia, para esse operador, sujeito e objeto são indissociáveis para apreensão da realidade, aqui há uma relação de reintegração tão fundamental para um pensar complexo. Por fim, o princípio da Ecologia da Ação afirma que a ação de um sujeito repercute no meio ou sistema do qual ele faz parte, ou seja, não há um mundo independente de nós, ao existirmos nele, o afetamos e ao mesmo tempo somos afetados por ele.

Desse modo, os operadores cognitivos se mostram instrumentos de ligação, que auxiliam na superação do pensamento fragmentário e reducionista, para formular um pensamento que é aberto, flexível que produz novos olhares sobre o mundo existente, o pensamento complexo.

Por fim, compreendemos que o trabalho com uma EA sob a perspectiva da complexidade poderá nos ajudar na superação da crise ecológica, uma vez que ela nos permite ensinar e aprender para a formação de consciências críticas e transformadoras pois permite-nos “[...] reconhecer as complexidades das inter-relações existentes entre cultura, sociedade, economia, política, todos os seres vivos e as condições que compõem o meio ambiente” (ARAÚJO, 2016, p. 25).

Algumas noções em Análise de Discurso e procedimentos metodológicos

Tendo explicitado nossas compreensões sobre a perspectiva da complexidade, nos cabe trazer algumas noções sobre o entendimento acerca do discurso. A concepção de discurso que adotamos é aquela proposta por Pêcheux (1995 [1975]) quando afirma que este pode ser compreendido como o efeito de sentidos entre distintos pontos de uma estrutura

social, isto é, os interlocutores que ocupam posições em sociedade. O discurso sob esse viés é sempre pronunciado a partir de condições de produção, no que diz respeito ao político, econômico, social e cultural, sofrendo seus efeitos. Além disso, o discurso se conjuga sobre um já-dito, um discurso prévio que sustenta a possibilidade do dizer (PÊCHEUX, 1995 [1975]; HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX [1971] 2007).

O discurso se dá pelo agenciamento do que Pêcheux (1995 [1975]) chama de ideologia, um sistema de práticas que fornece a cada sujeito a sua realidade, constituindo-os juntamente com o sentido. A ideologia dissimula seus efeitos no interior de seu próprio funcionamento, de forma que acoberta a causa do sujeito e o sentido, acarretando assim, uma percepção de “evidência”, como se estivessem sempre lá. Isto é, um esquecimento de sua origem. E assim, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do dito, elidindo a afetação do sentido pela história.

É importante dizer que os sentidos das palavras, expressões ou preposições não existem em “si mesmos”, mas são determinados em relação às distintas posições ideológicas que disputam no processo sócio histórico. Dessa forma, as significações de um texto e suas condições de produção são constitutivas. E assim, os sentidos podem sofrer derivas, interditos, rupturas etc. em distintas épocas e locais (PÊCHEUX, 1994 [1982]).

O discurso está sujeito ao funcionamento de dois elementos no processo de enunciação: o encaixe, ou também chamado de pré-construído; e a articulação, também chamada de discurso-transverso ou efeito de sustentação. Pêcheux (1995 [1975]) afirma que o pré-construído é o que remete a uma construção fora do enunciado, permitindo o dito. Em outras palavras, “[...] corresponde ao sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade (o mundo das coisas) (PÊCHEUX, 1995 [1975], p. 151).

Já o discurso-transverso pode ser compreendido como um efeito de incidência explicativa no discurso, é aquilo que “[...] intervém como suporte do pensamento contido em uma outra proposição, e isso por meio de uma relação de implicação entre duas propriedades” (PÊCHEUX, 1995 [1975], p. 101), o que permite pensar o objeto proposição base pela introdução de um novo pensamento. Assim, ao nos voltarmos aos processos de produção de efeitos de sentidos sobre o discurso acerca da perspectiva da complexidade, teremos em vista a articulação desses dois elementos nos enunciados.

O corpus de análise dessa pesquisa se constitui por teses e dissertações em EA que tendo em vista o contexto escolar, desenvolveram estudos a partir da perspectiva da complexidade. Como forma de selecionarmos tais trabalhos, recorremos ao Projeto EArte, projeto interinstitucional que desenvolve pesquisas na linha do estado da arte de produções acadêmicas em EA, reunindo-as a partir de um trabalho colaborativo e dialógico entre pesquisadores de várias instituições de ensino superior a partir do repositório da CAPES.

No acesso ao banco de dados do Projeto EArte, utilizamos alguns critérios para seleção do corpus: 1) O primeiro filtro utilizado foi o “Contexto Escolar” e modalidade “Regular”, disponibilizado pela própria plataforma; 2) O segundo filtro de seleção foi o período de 2017 a 2020, por entendermos que o ano de 2021 e 2022 ainda não estão inclusos no banco do Projeto EArte; 3) O terceiro filtro foi feito por meio das palavras-chaves “pensamento complexo”, “Edgar Morin” e “perspectiva da complexidade”, que poderia estar em qualquer campo, ou seja, no título, resumo ou palavras-chave dos trabalhos; 4) A seleção até esta etapa trouxe um total de 14 trabalhos.

Assim, realizamos uma nova leitura, considerando apenas aqueles que foram realizados em contexto escolar, isto é, ensino infantil, fundamental e médio. Destes, selecionamos as três pesquisas mais recentes que estavam disponíveis para acesso online, e que se orientavam pelo referencial teórico de Edgar Morin. Os dados gerais de ano, autoria e título podem ser vistos no Quadro 1 a seguir.

Quadro I: Produções acadêmicas selecionadas para compor o corpus desta pesquisa.

Ano	Autoria	Título
2017	FONSECA, W.	A crise ambiental, o rio e a escola: O lugar do rio Mãe Luzia na escola de educação básica Luiz Tramontin, no município de Forquilha (SC/ Brasil).
2020	MAZUREK, D.	Pensamento complexo e Educação Ambiental crítica na formação continuada de professores nas escolas públicas de Campina do Simão/ PR.
2020	SANTOS, J. Z.	Práticas pedagógicas em Educação Ambiental dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de alfabetização escolar.

Fonte: Dados compilados pelos autores a partir de seleção no Banco do Projeto EArte.

Como forma de recorte do corpus para posterior análise, fizemos uma leitura inicialmente de forma a reconhecer possíveis enunciados em que identificamos mecanismos discursivos a respeito da perspectiva da complexidade. A leitura se concentrou sobre os

resultados das pesquisas realizadas, por compreendermos que é nos frutos dos trabalhos desenvolvidos que ocorre a sistematização pelos autores de suas compreensões a respeito da perspectiva da complexidade e seu efetivo emprego nos processos educativos. É importante pontuar que os recortes foram realizados em trechos em que explicitamente os autores atribuem análises citando Edgar Morin. Tais funcionamentos foram então trabalhados analiticamente, sendo apresentados à seguir.

Possíveis efeitos de sentidos

Iniciando nossas discussões, o trabalho analisado é da autoria de Mazurek (2020), que teve como objetivo compreender, em que medida, um curso de formação em Educação Ambiental crítica poderia contribuir para a formação e reflexão da prática social de professores da educação básica em um município do Paraná. Além de vários referenciais teóricos da área da Educação Ambiental, o autor se apoiou em Edgar Morin. Dentre os vários dados apresentados e discutidos pelo autor, nos voltamos sobre a análise de dois em específico, pelo escopo deste próprio trabalho.

Logo no início de suas análises, o autor traz o subtítulo “O fazer Educação Ambiental: as práticas sociais e a escola”, já anunciando sobre quais aspectos irá se debruçar e de que forma tem compreendido os resultados:

Analisar a prática social no cotidiano da escola implica necessariamente no exercício, nada fácil ou simples, de olhar para as situações de uma *forma ampla e contextualizada*, de considerar, que existem muitas variáveis externas que interferem no fenômeno estudado e ao mesmo tempo reconhecer a impossibilidade de abarcá-las todas. **Morin (2011) afirma que essa consciência da complexidade nos faz perceber, que jamais poderemos compreender e mesmo alcançar todo o saber.** Desse modo, percebemos que as questões relacionadas a educação no geral e também a EA, que como já mencionado anteriormente é, por definição “educação”, passam necessariamente pela política, pela economia e pelo contexto social em que se encontram os milhares de escolas brasileiras, que compostas por inúmeros alunos e professores se tornam espaços diversos e pluriculturais (MAZUREK, 2020, p. 46, grifos nossos).

Em um primeiro momento, no trecho acima, é possível reconhecer o agenciamento de vários discursos-transversos que vão modulando o dito acerca do contexto em que as escolas se inserem. A título de exemplo, a expressão “nada fácil ou simples” se coloca como efeito de sustentação para “exercício”. Exercício, esse, dito ser de uma ordem oposta ao que é simples,

pois então, complexo? Mas no recorte em análise o que reconhecemos como um funcionamento, é o efeito de sustentação destacado em **negrito** referente ao sintagma “impossibilidade”, destacado em sublinhado.

Já aqui, o autor enuncia um caráter de incompletude de reconhecimento da prática social como um todo, justamente por ser impraticável dar conta do atravessamento da política, economia e os diversos contextos (as variáveis externas) no qual o cotidiano escolar se insere. Como forma de sustentação do dito, Mazurek (2020) traz o discurso-transverso de Morin sobre a complexidade, que por si só, retoma um dizer fora do enunciado, já elaborado anteriormente, tendo função também de pré-construído. Além disso, a expressão destacada em *itálico* “[...] de uma forma ampla e contextualizada” (MAZUREK, 2020, p. 46) parece se constituir como discurso-transverso do que seria a complexidade, como tentativa de pensar o objeto a partir de um outro pensamento, isto é, uma incidência explicativa.

Mais adiante, o autor analisa as experiências dos grupos de professores a respeito da EA em sala de aula, sendo um grupo formado por professores especialistas; e outro, por polivalentes. É então apresentada uma discussão sobre o caráter disciplinar dos cursos de formação inicial e dos efeitos ocasionados à experiência desses professores no que diz respeito a esse tema. Nesse momento, realizamos mais um recorte em que compreendemos a enunciação a partir de contribuições de Edgar Morin:

Embora o colégio estadual tenha tido contato com a EA na formação inicial e continuada, não a trouxe para a prática no contexto escolar. Como podemos explicar isso? Tomemos como base a formação dos professores que trabalham na rede estadual de ensino. Cada um é formado na disciplina específica que leciona: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia etc., campos bastante distintos dentro das grades curriculares. Vemos aqui uma fragmentação e uma especialização do conhecimento, e sabemos o quanto é difícil se desprender das amarras dessa especialização. [...] **Para Morin (2017) quando as mentes são formatadas seguindo um paradigma de especialização, as possibilidades para essas mentes abrirem a um olhar mais amplo são complexas e praticamente impensáveis.** Para o autor “o reino dos especialistas é o reino das mais *ocas ideias gerais*, sendo que *a mais oca de todas* é a de que não há necessidade de ideia geral” (MORIN, 2017, p. 100). Isso, de certa forma, explica o fato dessa diferença no contato com a EA pelos professores dos dois espaços escolares (MAZUREK, 2020, p. 50, grifos nossos).

No trecho em análise, o destaque em **negrito** funciona enquanto um discurso-transverso ao estado de fragmentação e especialização do conhecimento, destacado em sublinhado. É por meio desse efeito que sustentação que o autor procura trazer uma

explicação para experiências tão distintas acerca da Educação Ambiental para os dois grupos de professores, surgindo novamente a palavra “amplo” como qualificador do que seria o ideal. Outro aspecto que observamos, é o uso da citação direta pelo autor de um fragmento textual de Morin que traz o sintagma “oca”. Pela paráfrase de “ocas ideias” chegamos a “ideias vazias”. Mas, vazias de sentido ou esvaziadas, como em um processo? E assim, cabe a reflexão se por uma “formação especialista” entende-se um processo de esvaziamento formativo. No entanto, tais reflexões ficam no campo da especulação, uma vez que há um limite de materialidade (PÊCHEUX, 1995 [1975]) do que possa vir a significar “ocas ideias”, isto é, é uma expressão afetada pela ausência de uma estabilidade referencial, do que vem de fato a designar.

Outro trabalho analisado é da autoria de Fonseca (2017), que buscou caracterizar o rio Mãe Luzia no município de Forquilha (SC/Brasil) a partir de entrevistas com professores, corpo administrativo e alunos de uma escola de educação básica. Além de alguns referenciais teóricos específicos da área de EA, tais como Isabel Carvalho e Enrique Leff, o autor também encontrou subsídios em Edgar Morin. Trouxemos dois recortes para discussão. O primeiro recorte que fizemos diz respeito a discussão da concepção de meio ambiente e natureza por parte dos sujeitos investigados da pesquisa, em que após a apresentação das falas dos professores, o autor conclui:

Percebe-se nas falas das professoras que os sentidos dados ao meio ambiente extrapolam os limites de um horizonte único interpretativo, o que poderia levar-nos facilmente ao erro de caracterizar suas concepções como “confusas” no entendimento de uma noção básica [...] **Há uma interdependência entre os sentidos das palavras quando isoladas e dentro do conjunto que formam as frases e o texto propriamente dito, segundo Morin**, o que nos leva a perceber que as narrativas expostas nas entrevistas tendem ora para uma concepção ora para outra, dentro de um mesmo período. Embora possa parecer confuso, importa ressaltar que as tentativas de explicação comprovam a necessidade do entendimento básico sobre o tema. Ao invés de pensarmos em uma imagem de “confusão”, talvez seja mais interessante pensarmos em sentidos que se completam (FONSECA, 2017, p. 128-129, grifos nossos).

O trecho referido traz mais um emprego das contribuições de Morin como um efeito de sustentação para as análises realizadas pelo autor. Nesse caso, o período destacado em negrito é utilizado como forma de sustentar ou subsidiar o que se procura explorar a partir da adjetivação de “confusa” às concepções apresentadas pelas professoras. Notamos, também,

que o autor conclui sua fala com a expressão “[...] sentidos que se completam” (FONSECA, 2017, p. 129) ao se referir às concepções, e compreendendo o viés da incompletude como constitutiva, proposto por Morin, entendemos que talvez o termo “complementam” expresse mais alinhadamente as ideias do filósofo. Também analisamos mais um recorte dessa dissertação de mestrado, como pode ser visto à seguir:

A falta de significação das palavras e a perda de referência dos sentidos alimentam a crise civilizatória conceituada por Leff e Morin. Quando as palavras perdem os sentidos, os seus significados no mundo destoam daquilo que foram ou poderiam ser. Um mundo carente de significados concorre diretamente para *ações, atitudes, para práticas insensíveis e para a banalização da vida, da violência, a banalização do mal* (FONSECA, 2017, p. 172, grifos nossos).

No trecho em consideração é possível fazer uma inversão no primeiro período de forma a mostrar o funcionamento discursivo empregado pelo autor. Assim, o fragmento “A falta de significação das palavras e a perda de referência dos sentidos alimentam a crise civilizatória conceituada por Leff e Morin” (FONSECA, 2017, p. 172) pode ser parafraseado em “A crise civilizatória, que é alimentada pela falta de significação das palavras e a perda de referência dos sentidos, foi conceituada por Leff e Morin”. Assim, o destaque em negrito funciona como efeito de sustentação no sentido de causalidade do que vem a ser designado como crise civilizatória. Por sua vez, o destaque em sublinhado, “crise civilizatória” funciona como um pré-construído no enunciado. Isto é, retoma algo que já foi apresentado anteriormente pelo autor. Além disso, o destaque em itálico também funciona como discurso-transverso de “crise civilizatória”, caracterizando o que o constitui.

Por fim, trazemos alguns recortes da pesquisa de Santos (2020), que teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas de Educação Ambiental de professores dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de um município de Santa Catarina. O primeiro recorte diz respeito às análises sobre o questionamento da existência ou não de práticas de Educação Ambiental nas aulas de cada uma das professoras entrevistadas, apresentando as falas em seguida:

[...] Tomando por base as informações ofertadas pelas professoras participantes da entrevista, consideramos que *a educação pública no município de Correia Pinto tem muito a avançar quando o assunto é Educação Ambiental*, pois as práticas pedagógicas empregadas pouco colaboram para que o aluno realmente entenda a importância das atitudes sustentáveis. Nesse sentido, **Morin (2011, p. 37) descreve que, o uso da inteligência pede o exercício da curiosidade, muito presente na fase na infância e da adolescência, o qual tem o poder de estimular e até mesmo de despertar o aluno.**

Desta forma, mesmo que a abordagem ambiental não seja tão aprofundada, deixando muitas lacunas, ainda sim, é possível estimular a curiosidade dos alunos com relação ao tema (SANTOS, 2020, p. 61, grifos nossos).

No trecho apresentado identificamos alguns funcionamentos. Consideramos que para o trecho destacado em itálico há um desenvolvimento de análise em que é introduzido a contribuição de Morin, destacada em negrito; e uma conclusão, introduzida pelo advérbio de modo “dessa forma”. Em um primeiro momento, por um processo parafrástico, é possível reescrever parte do trecho acima, sendo possível identificar o funcionamento atribuído à citação de Morin. Assim, o fragmento “[...] Nesse sentido, Morin (2011, p. 37) descreve que...com relação ao tema” (SANTOS, 2020, p. 61) pode ser reorganizado em:

“Mesmo que a abordagem ambiental não seja tão aprofundada, deixando muitas lacunas, ainda sim, é possível estimular a curiosidade dos alunos com relação ao tema, **pois para Morin (2011) o uso da inteligência pede o exercício da curiosidade, muito presente na fase na infância e da adolescência, o qual tem o poder de estimular e até mesmo de despertar o aluno**” (grifos nossos).

Assim, a contribuição de Morin funciona como uma incidência explicativa para a proposição base, “estimular a curiosidade dos alunos”, sustentando essa posição indicada pelo autor. Por sua vez, tal conclusão proposta se coloca como uma possível saída à expressão “[...] a educação pública [...] tem muito a avançar quando o assunto é Educação Ambiental” (SANTOS, 2020, p. 61) .

O último recorte por nós trabalhado é referente a análise da autora sobre o questionamento de que tipos de projetos de Educação Ambiental foi realizado nas escolas nos últimos 3 anos pelos sujeitos investigados, em que traz suas considerações:

Neste sentido, é possível entender pela **fragilidade das respostas dos professores** há a ilusão de que estão realizando projetos de educação ambiental. Mas o que foi descrito são algumas atividades pontuais que ainda não apresentam a consistência necessária a mudança de estilos de pensamento dos estudantes. **Segundo Morin (2011, p.21) “Está na lógica organizadora de qualquer sistema de ideias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar”.**Isso é percebido pelo distanciamento que geralmente os professores nas unidades escolares mantém do PPP. Se não participaram da atualização e ou não o conhecem não precisam mudar suas práticas educativas. E fazem isso como um modo de auto proteção *por não terem formação adequada para dar conta de determinados conteúdos* (SANTOS, 2020, p. 66, grifos nossos).

O funcionamento discursivo no trecho em análise pode ser compreendido por meio de algumas torções, de forma similar ao primeiro recorte de Santos (2020) apresentado por nós.

O período de destaque em negrito, sublinhado e itálico “fragilidade das respostas dos professores”, é o núcleo do recorte realizado. Sendo o núcleo de análise que compreendemos do enunciado, os demais períodos são articulados de forma a dar-lhe elementos que o justifique. Assim, o período destacado em itálico, “Isso é percebido pelo distanciamento que geralmente os professores nas unidades escolares mantém do PPP” (SANTOS, 2020, p. 66) é a primeira estrutura quem vem a sustentar o dito: é possível compreender que é por meio do distanciamento do PPP pelos professores, que se acarreta uma fragilidade em suas respostas. Mas esse trecho, sendo introduzido pelo pronome demonstrativo invariável “isso”, se sustenta nas contribuições de Morin, que a autora traz.

Portanto, o período destacado em negrito no trecho em estudo funciona como um discurso transversal, ou seja, uma incidência explicativa que introduz outra compreensão para o porquê desse distanciamento. O fim do fragmento de Morin, “que não pode assimilar”, dialoga diretamente com o trecho destacado em itálico ao final do recorte, ou seja, “por não terem formação adequada para dar conta de determinados conteúdos” (SANTOS, 2020, p. 66). De fato, se lhes carecem formação, não há como compreender/ assimilar informações para a proposição de projetos em Educação Ambiental que mudem estilos de pensamento. Assim, o trecho apresentado pode ser parafraseado da seguinte forma: “A fragilidade das respostas dos professores, que surgem do distanciamento deles sobre o PPP de suas unidades, lhes dão a ilusão de que realizam projetos de educação ambiental. Distanciamento que surge pela resistência a informações ou falta de assimilação, por não terem formação adequada”.

Compreendemos que nos recortes por nós realizados, identificamos alguns funcionamentos discursivos quanto ao emprego da perspectiva da complexidade para analisar pesquisas desenvolvidas sobre EA no âmbito escolar. Os mecanismos utilizados pelos autores variam desde efeitos de pré-construídos, retomando enunciados fora da construção; assim como discursos-transversos, em sua maioria, de forma a explicar seus entendimentos; bem como carência de estabilidade referencial de algumas expressões.

Os efeitos de sentidos produzidos por esses mecanismos são diversos, alinhando-se às colocações inicialmente defendidas em seus capítulos teóricos. Assim, o uso da perspectiva da complexidade ao se elaborar as análises, agregam discussões que sinalizam sobre a incompletude do saber, a consideração de um contexto mais amplo e perpassado por

variáveis, como a político e o econômico; o paradigma da especialização, ligado à fragmentação do conhecimento; a ordem dos sentidos e as relações entre palavras; o uso da criatividade como forma de trabalho com a inteligência; e a estruturação do sistema, por meio de lógicas limitadoras.

Considerações finais

Até o momento viemos analisando alguns recortes de três dissertações que se debruçaram sobre a EA no contexto escolar a partir da perspectiva da complexidade. Analisamos o funcionamento discursivo empregado pelos autores na análise de suas pesquisas, a respeito das contribuições de Edgar Morin. Os resultados apontam que as contribuições de Edgar Morin são fecundas para se pensar a EA, visto a amplitude de temas com os quais dialoga; assim como pode ser observado por seu uso pelos autores, que foram capazes de mobilizar tal referencial para compreensão dos estudos realizados, demonstrando ser possível seu emprego. Dessa forma, essa pesquisa permite compreender de que forma as produções acadêmicas estão se utilizando da teoria da complexidade para o trabalho com a EA, pensando em seu funcionamento como um discurso.

Reconhecemos também algumas fragilidades nesse estudo. Um primeiro aspecto a ser elencado é que os recortes se voltam a apenas as relações explicitamente estabelecidas. Nos justificamos por reconhecermos que escolhas devem ser feitas em vista do trabalho a ser desenvolvido, e uma leitura plena das dissertações no momento de realização deste estudo seria impraticável. Outro aspecto, é o recorte de apenas dois trechos por trabalho, o que pode não refletir de fato a compreensão dos autores em estudo, e nos justificamos sob a mesma alegação. Apesar de tais limitações, acreditamos que a pesquisa realizada possa abrir caminhos para a elaboração de outras investigações que se voltem aos mecanismos discursivos que operam sobre práticas em EA.

Referências

ARAÚJO, Adelmo Fernandes de. **Concepções e ações docentes de educação ambiental, sustentabilidade e complexidade no contexto escolar**. 2016. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 3. ed. Campinas - Sp: Papirus, 2004.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. [1971]. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João, p. 13-32, 2007.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, Jan./Mar. 2014.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento Complexo**: suas implicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIOTTI, Humberto. **Complexidade e sustentabilidade**: o que se pode e o que não se pode fazer. São Paulo: Atlas, 2013.

MARIOTTI, Humberto **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MARIOTTI, Humberto. **Operadores cognitivos do pensamento complexo**. Disponível em: <http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/biblioteca/artigos/operadores-cognitivos/> Acesso em: 16 out 2022.

MORIN, Edgar. **Terra pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. 222 p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. 120 p.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 350 p.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento ecossistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. [1982]. Ler o arquivo hoje. **Gestos de leitura**: da história no discurso, v. 2, p. 55-66, 1994.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, Brenda Braga; SILVA, Luciano Fernandes; SANTOS, Janaína Roberta dos. Um estudo sobre compreensões acerca de complexidade em teses e dissertações brasileiras de educação ambiental que se relacionam com a educação em ciências. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 16, n.1, 2021.

REIS, Pedro. Desafios à Educação em Ciências em Tempos Conturbados. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, 2021.

REZENDE, Fernanda; TRISTÃO, Martha; VIEIRAS, Rosinei Ronconi. Educação ambiental e complexidade: potencializando as relações. **Revista COCAR**, Belém. v. 11, n. 22, p. 285-302, 2017.

Submetido em: 16/10/22

Publicado em: 16/12/2022