

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
MESTRADO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE

MARCIA PEREIRA CARVALHO

**SENTIDOS DO SABER E DO FAZER DOCENTE
EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES**

Anápolis
2009

MARCIA PEREIRA CARVALHO

**SENTIDOS DO SABER E DO FAZER DOCENTE
EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente, linha de pesquisa: Sociedade, Políticas Públicas e Meio Ambiente, no Centro Universitário de Anápolis.

Orientadora: Prof. Dr. Mirza Seabra Toschi

Anápolis

2009

MARCIA PEREIRA CARVALHO

**SENTIDOS DO SABER E DO FAZER DOCENTE
EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES**

Anápolis – GO, 17/04/2009.

Banca Examinadora

Dr. Mirza Seabra Toschi (UniEvangélica - orientadora)

Dr. Mirley Luciene dos Santos (UniEvangélica)

Dr. Marilda Shuvartz (Universidade Federal de Goiás)

DEDICATÓRIA

A Floriano e Estela, pais presentes, exemplos de vida e amor.

Ao Pedro Jorge, meu querido esposo, pelo incentivo, cumplicidade e apoio em todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador da vida e de seu verdadeiro sentido, seja toda honra e glória.

Aos meus filhos Ludmylla, Lulyanna e Pedro Junior por terem aberto mão dos momentos de convívio, pela compreensão e carinho.

A Profa. Mirza, minha orientadora, pela paciência, discrição e carinho. Por ser companheira em minha caminhada de construção de sentidos e por me mostrar que é possível conciliar trabalho e estudo.

A Késia por partilhar tantas reflexões, conhecimento e sabedoria.

A Rose Mary pela amizade e companheirismo.

A Bernadete pelo apoio, esforço e empenho.

A Suzana pelo incentivo e fidelidade.

Ao Junior e José Jairo pelas idas e vindas em segurança e boa companhia.

Saber Viver

"Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos
o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acarícia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura...
Enquanto durar."

Cora Coralina

RESUMO

A presente dissertação, compreendida na linha de pesquisa Sociedade, Políticas Públicas e Meio Ambiente, estudou as concepções de Educação Ambiental dos professores e os discursos sobre a prática docente que desenvolvem. Objetivou conhecer, compreender e analisar tais concepções e discursos em diferentes disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando-os como portadores e doadores de sentidos e, portanto, essenciais a um processo educativo pleno. As concepções mais correntes — a Educação Ambiental Conservadora, a Educação Ambiental para a Gestão Ambiental, a Educação Ambiental Crítica e a Ecopedagogia — são consideradas como fruto da articulação entre as diversas concepções de Educação e de Meio Ambiente. A Ecopedagogia, vertente teórica de base holística e planetária, é referencial teórico-metodológico da pesquisa que teve como interlocutores Gadotti (2000), Gutiérrez e Prado (2000) e Mauro Guimarães (2002, 2004). Esta se dedica ao aprendizado do sentido das coisas a partir do cotidiano e representa uma possibilidade de recuperar e construir “nossa humanidade comum”. A pesquisa de campo, realizada com professores dos anos finais do Ensino Fundamental, teve como instrumentos o questionário e a entrevista semi-estruturada. A análise e interpretação dos dados revela que a concepção que prevalece é a Educação Ambiental Conservadora, tradicional e conteudista e, em segundo plano, a Educação para a Gestão Ambiental, tecnicista e pragmática. A prática docente, no discurso dos professores, coaduna com essas concepções embora sinalize para a necessidade de que os conhecimentos adquiridos estejam a serviço da vida. A Ecopedagogia, mesmo que ainda não se faça presente na realidade escolar, pode encontrar nesse aspecto do discurso espaço para inaugurar novas formas de relacionamento entre educando-educador-cosmos.

Palavras-chave: educação ambiental, concepções dos professores, Ecopedagogia

ABSTRACT

This essay, included in the Society research line, Public Policies and Environmental, studied the Environmental Education conceptions of teachers and the discourse about the teaching practice that they develop. Its objective was to know, understand and analyze such conceptions and discourses in different subjects of the final years of Elementary School, considering them as carriers and donors of sense and, therefore, essential to a complete educative process. The latest conceptions — Conservative Environmental Education, Environmental Education to Environmental Management, Critical Environmental Education and the Ecopedagogy — are considered the result of the coordination among lots of conceptions of Education and the Environment. Ecopedagogy, a theoretical source of holistic and planetary base, is a theoretical and methodological referential of the research that had as interlocutors Gadotti (2000), Gutierrez and Prado (2000), and Mauro Guimarães (2002, 2004). This research is dedicated to learning the meaning of the things from everyday life and it represents a possibility of recovering and building “our common humanity”. The field research, made with teachers of the final years of Elementary School, had the questionnaire and the half structured interview as instruments. The analysis and interpretation of the data reveals that the conception that prevails is the Environmental Conservative Education, traditional, based on syllabi and in a second moment, the Education to the technical and pragmatic Environmental Management. Teaching practice, according to teachers discourses, incorporate these conceptions, although it shows the necessity that the acquired knowledge works to serve life. Ecopedagogy, even not yet present in school reality, may find space in this aspect of the discourse in order to open new ways of relationship among student-teacher-cosmos.

Key-words: environmental education, conceptions of teachers, Ecopedagogy

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | 11 |
| ÍNDICE DE QUADROS..... | 12 |
| | |
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| | |
| CAP. I: EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POR ENTRE OS CAMINHOS DO SENTIR- SENTIDO DAS PALAVRAS..... | 21 |
| 1.1 Concepções, Educação e Ambiente: encontros e convergências em busca do sentido da vida..... | 21 |
| 1.2 As concepções de Meio Ambiente..... | 37 |
| 1.2.1 A concepção naturalística de meio ambiente..... | 42 |
| 1.2.2 A concepção racionalista de meio ambiente..... | 47 |
| 1.2.3 A concepção histórica de meio ambiente..... | 50 |
| 1.2.4 A concepção planetária..... | 56 |
| | |
| CAP. II EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS AMIZADES E SUAS CARTOGRAFIAS..... | 62 |
| 2.1 As Tendências Pedagógicas..... | 62 |
| 2.1.1 As Correntes de Educação Conservadora: a Educação Tradicional, a Educação Nova e a Pedagogia Tecnicista..... | 66 |
| 2.1.2 As Correntes de Educação Crítica: a Educação Crítica e a Educação Holística..... | 74 |
| 2.2 As amizades e os sentidos: um olhar sobre a cartografia das correntes de Educação Ambiental..... | 80 |
| 2.3 – Ecopedagogia: chaves e mapas da promoção do sentido..... | 92 |

| | |
|--|-----|
| CAP. III: CAMPO DO SENTIDO: O SABER E O FAZER DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... | 107 |
| 3.1 Campo do sentido: tempos e espaços de aprendizagens docentes..... | 107 |
| 3.2 A Educação Ambiental, os sujeitos e os caminhos do sentido..... | 114 |
| 3.3 O Discurso sobre o saber e o fazer Educação Ambiental..... | 126 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 140 |
| REFERÊNCIAS..... | 147 |
| APÊNDICE 1..... | 152 |
| APÊNDICE 2..... | 154 |
| ANEXO 1..... | 155 |
| ANEXO 2..... | 156 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|----------|---|-----|
| Figura 1 | localização de Aparecida de Goiânia no estado de Goiás..... | 108 |
| Figura 2 | localização de Aparecida de Goiânia na região metropolitana..... | 108 |
| Figura 3 | Prova Brasil – Dados da sua escola..... | 110 |
| Figura 4 | IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para escola – Escola Estadual Cerrado Dourado..... | 112 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | | |
|----------|--|-----|
| Quadro 1 | Concepções de meio ambiente e concepções de educação: a política da amizade na Educação Ambiental..... | 81 |
| Quadro 2 | Tempo de Docência e Formação Profissional dos Professores da Escola Cerrado Dourado em Aparecida de Goiânia – Séries Finais do Ensino Fundamental..... | 117 |
| Quadro 3 | Conceito de Educação Ambiental segundo os professores da Escola Estadual Cerrado Dourado em Aparecida de Goiânia..... | 118 |
| Quadro 4 | Concepções Subjacentes à Prática Docente em Educação Ambiental dos Professores da Escola Estadual Cerrado Dourado em Aparecida de Goiânia..... | 121 |
| Quadro 5 | Fontes consultadas para o preparo das aulas de Educação Ambiental pelos Professores da Escola Estadual Cerrado Dourado de Aparecida de Goiânia..... | 125 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como ponto de partida uma história de vida envolvida por uma amizade com a Educação Ambiental. Amizade esta que se desenvolveu primeiro com a Educação e depois com o Ambiental.

Pedagoga de formação, embora seja “filha do asfalto”, construí ao longo de minha caminhada uma relação peculiar com o ambiente. Residindo em Goiânia, na região de Campinas, havia um “pedaço de chão” naquelas redondezas, com um pomar muito bem cuidado. Era no quintal de minha avó, refúgio preferido, para onde corria a fim de organizar meus pensamentos nos galhos das árvores e escrever com gravetos sobre a sombra de suas copas.

As primeiras letras, palavras e desenhos que ensaiei guardam as marcas da poeira do chão, da textura das folhas e do tronco das árvores, do vento que varria o solo e tocava meu corpo. Na carreira de graduada em Pedagogia carreguei comigo esses sentidos, e mesmo atuando na área de gestão educacional, sempre procurei formas de vincular minhas práticas às questões ambientais.

O manejo cotidiano da gestão escolar, com todas as suas interrogações e significados, de uma forma ou de outra desafiava meu olhar para pensar as relações que se estabelecem entre as várias dimensões da Educação Ambiental, que compreendem não apenas as relações entre o homem e o meio ambiente, mas também as relações sociais, políticas, econômicas e subjetivas.

Esses elementos aliados à caminhada acadêmica no Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente, e à interlocução com vários autores, em especial Gadotti (2000, 2008), Gutiérrez e Prado (2000) e Tardif (2002) despertaram em mim o desejo de compreender os processos que fundamentam os sentidos do pensar e do fazer em Educação Ambiental na esfera escolar.

Embora a ambiência escolar fosse profundamente conhecida e tivesse para com ela uma relação de sentir visceral de suas especificidades, constituições e multiplicidades, aquela realidade clamava por um caminho investigativo capaz de desvelá-la por dentro. Pois, todo conhecimento das concepções dos professores que dispunha decorria de percepções e observações que se davam de maneira informal. Tentava, de maneira pouco sistemática, desvendar quais seriam os campos e atores sociais responsáveis pela constituição dos saberes docentes, mas naquele contexto não me importavam as certezas. Importava-me mais propor

questionamentos a obter respostas precisas, uma vez que lidar com concepções implicava em reconhecer seu caráter instável e temporal, mas nem por isso de importância menor.

Como aluna de pós-graduação, em face das muitas escolhas que o processo requer, continuei acreditando na importância de deslindar os nexos constitutivos das concepções dos professores, no entanto, o contexto acadêmico exigia maior rigor e consciência metodológica. Dessa forma, optei por investigar as concepções dos professores no que diz respeito à Educação Ambiental por acreditar que a transversalidade desse conhecimento é promotora de diversos e necessários encontros: do homem com a natureza, do homem consigo mesmo e com seus pares, da ciência com a vida, da teoria com a prática, da educação com a ética do cuidado.

O termo concepção está associado a várias áreas do conhecimento humano e é amplamente utilizado para designar pontos de vista, conjunto de crenças e pressupostos teóricos de certa vertente acadêmica. Em minhas “andanças” bibliográficas me deparei com inúmeras possibilidades de emprego dessa expressão, contudo, foi nas ciências naturais que encontrei a referência que melhor traduz sua importância.

Nas ciências naturais, o termo concepção se refere ao encontro do óvulo com o espermatozóide resultando na fecundação. É a gênese da vida, uma das fases mais importantes, na qual as características do indivíduo como a cor de sua pele, dos olhos, a textura dos cabelos, altura e outros aspectos do genótipo são definidos.

No campo da educação, a palavra concepção, tal qual a empregam nas ciências naturais, constitui a meu ver uma rica metáfora, com muitas possibilidades de leitura. Acredito que as concepções de um professor decorrem do encontro promovido entre sua formação profissional e sua história de vida. Esses “gametas”, a formação profissional e a história de vida, têm inúmeros componentes que se combinam livremente de diversas formas e caracterizam de certa maneira a identidade profissional docente.

O professor como “profissional do humano e da atuação ética” (GUIMARÃES, V, 2004, p. 55) desenvolve uma atividade profissional cada vez mais necessária, uma vez que a complexidade da realidade contemporânea requer a afirmação do papel dos profissionais da educação escolar.

Segundo Valter Guimarães (2004), os professores trazem consigo as “marcas do humano”, de sua individualidade, pois tem o humano como objeto de trabalho, o que exige sensibilidade e discernimento. Assim, penso que é possível afirmar que as concepções dos professores são fruto das experiências formativas adquiridas em diversos campos da vida — o

campo acadêmico, o campo midiático, o campo religioso, o campo político, o campo familiar — que se somam às subjetividades humanas e às maneiras de ler e interagir com o mundo.

Dessa forma, diferentemente de um conceito que é representado pelas proposições mais genéricas e abstratas sobre um fenômeno ou categoria, o termo concepção consiste em um refinamento mais concreto que se forma também a partir das interpretações de cada sujeito. Assim, as concepções têm em si um caráter de fecundidade, pois se formaram, semelhantemente, a partir de uma fusão, de uma síntese.

Diferente das ciências naturais, na qual a concepção acontece apenas no momento de origem da vida, nas ciências humanas as concepções estão em permanente construção e transformação. Mas é aí, exatamente por essa distinção, que acredito que as concepções também dão origem à vida na ambiência escolar. O professor somente consegue “dar vida” a um conhecimento quando constrói concepções sobre este e, tanto mais viva estará sua prática docente quanto maior for sua abertura para revisão de suas concepções.

O intenso processo de relações que se trava na prática educativa produz mudanças emocionais inesperadas, leva o professor a questionar suas intenções, seus valores, suas maneiras de ensinar, enfim de conhecer melhor as próprias reações e suas conseqüências na formação dos alunos (GUIMARÃES, V. , 2004, p. 52).

Os professores têm uma identidade profissional própria formada pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e concepções que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor (TARDIF, 2002). No que diz respeito à Educação Ambiental e à especificidade que esse campo do saber apresenta conhecer as concepções dos professores é um caminho possível para deslindar a constituição de suas práticas pedagógicas.

Genebaldo Freire Dias (2005, p. 12) ressalta que o professor ainda enfrenta o desafio de superar um modelo educativo restritivo e mercadológico para se centrar na preparação para a vida, para os desafios evolucionários. “As universidades, em sua maior parte, são caquéticas, ultrapassadas, engessadas por grossas camadas de vaidades. Preparam pessoas para um mundo que não existe mais. Avessas a mudanças, continuam seu caminho.”

A ambiência educacional engendra desafios inúmeros ao trabalho docente e a importância da contribuição de seus saberes, valores e experiências, que constituem sua identidade profissional e, por conseguinte, suas concepções, é inegável. Dessa forma, a qualidade das concepções dos professores acerca da Educação Ambiental influi diretamente na qualidade das interações que os alunos poderão desenvolver com o meio ambiente.

Num intenso devir, as concepções dos professores estão em permanente mutação e na medida em que o professor formula suas próprias concepções também influencia a construção das concepções dos alunos, ao exercer sua função primordial de mediador do conhecimento. Essas concepções partem da vida, se formam e se transformam na e pela vida. Estão, dessa forma, saturadas de vida. Entretanto, nem por isso, (ou talvez por isso mesmo) os docentes estão livres de se municiarem de confusas concepções, ou de caráter restrito e restritivo.

As considerações que fui tecendo acerca das concepções dos professores e sua ligação com a vida tomaram como base a definição das ciências naturais no sentido metafórico. Em se tratando das concepções dos professores sobre Educação Ambiental é inegável sua relação com a geração e manutenção da vida, tanto no sentido acadêmico escolar já exposto, quanto em sua dimensão de vida na perspectiva biológica inerente aos estudos ambientais.

Concomitante às muitas escolhas decorrentes do processo de pesquisa, meu olhar se acurou para as muitas práticas em Educação Ambiental que vivenciei enquanto gestora. Percebi que as instituições educacionais direcionam insistentes esforços em direção à conscientização ecológica de seus pares e alunos por meio da Educação Ambiental. Participei e coordenei inúmeros projetos de ensino voltados para a Educação Ambiental, muitos deles exitosos, outros com suas ressalvas, mas em todos era comum observar que após a belíssima culminância, o encerramento com “chave de ouro”, geralmente as pomposas festas para mostrar todo o “saber” produzido, pouco a pouco professores e alunos voltavam às equivocadas práticas.

Tal prática sugere que, embora os professores possuíssem conhecimentos do ponto de vista científico acerca das questões ambientais, suas concepções — ou seja, um refinamento mais concreto construído a partir de suas interpretações pessoais, do entrelaçamento de saberes, com e sobre a Educação Ambiental — ainda não estavam claramente delimitadas. Dessa maneira, as investidas pedagógicas no campo ambiental não eram duradouras.

As práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas às concepções dos professores em Educação Ambiental. Segundo minhas crenças, uma concepção de Educação Ambiental não poderia jamais desconsiderar o conceito expresso por Mauro Guimarães (1995, p. 28) que a define como

(...) eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas locais. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora de cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e

conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas seres humanos/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade em todos os níveis de vida.

O que aconteceria, então? Os projetos seriam ruins e inoperantes? Não. A meu ver o que balizava estas e outras experiências — sua possibilidade de êxito, bem como as escolhas e a tessitura da rede de ações e reflexões próprias ao processo ensinar e aprender — extrapolava o tangível, pois dependia, em grande parte, das concepções do professor acerca da Educação Ambiental.

As concepções de boa parte dos professores acerca da Educação Ambiental são fortemente influenciadas por um longo processo de distanciamento entre o homem e a natureza. Ao longo de sua história a humanidade modificou o meio ambiente no intuito de garantir sua sobrevivência e progresso econômico. Foram necessários muitos séculos de caminhada para que o homem percebesse que os recursos naturais são finitos e que sua utilização desordenada retirou do “quebra-cabeça” do ecossistema, toda a beleza e equilíbrio da composição.

A necessidade mais urgente vivida e sentida pela humanidade, com todos os impactos possíveis decorre do agravamento da situação ambiental. Nos últimos anos o mundo tem se transformado de maneira ampla e profunda. Tal transformação vinculada aos aspectos científicos, tecnológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais, tem levado a sociedade a enfrentar sucessivos e complexos acontecimentos que modificam a vida e anunciam a barbárie que será sobreviver doravante.

A contaminação do ar, a proliferação do lixo, a falta de tratamento de água, os incêndios, a destruição e o desmatamento das florestas, as diferentes ameaças à biodiversidade e as mudanças climáticas e o uso de agrotóxicos evocam soluções que passam pela preocupação com a camada de ozônio, com o reflorestamento, com o desenvolvimento sustentável, enfim, com o planeta (NOVAES, 2006, p. 9).

Por mais que os atores públicos e privados, incluindo parlamentares, governantes, constituintes, poder judiciário, organizações não governamentais (ONG's) e pacifistas se mobilizem, o caráter imperativo, próprio das políticas públicas, parece ainda não provocar o conjunto dos cidadãos para o compromisso ambiental.

Os conflitos gerados pela vida em sociedade e a exacerbada e desordenada exploração e ocupação da terra, denunciam o poder como ferramenta de verticalidade e desigualdade entre os homens. De uns tempos para cá os agentes internacionais — Fundo

Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) e a mídia têm estabelecido alianças em prol da causa do meio ambiente. Resta saber se os intentos que balizam suas iniciativas têm mais a ver com as cadeias produtivas e a manutenção de seu capital, do que puramente com a atuação em prol do desenvolvimento e preservação do meio ambiente.

As discussões em torno do meio ambiente, como forma de garantir a própria vida humana, tornaram-se comuns nos últimos anos e a educação formal, foi conclamada a tomar parte nesta luta. O professor como mediador do conhecimento e formador de atitudes, necessita se comprometer com essa causa. É ele quem poderá trabalhar intensamente em prol de uma totalidade há muito cindida, qual seja a da integralidade homem-natureza, colaborando na restituição dos laços necessários à preservação da própria existência humana.

Embora haja orientação e determinação legal na Legislação Educacional em vigor para que a Educação Ambiental figure no espaço da Educação Básica, apenas a prescrição formal não tem garantido sua presença e eficácia (SATO, 2005; GADOTTI, 1986). Os documentos oficiais do Ministério da Educação — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 e as diretrizes para os diversos cursos de formação inicial de professores — coadunam com a visão de que o trabalho pedagógico em Educação Ambiental é um caminho imprescindível à transformação de atitudes e conceitos.

Isso pode ser percebido no texto da Lei n. 9394/96 que em seu art. 32, apresenta a formação básica como objetivo do Ensino Fundamental, a qual deve ser compreendida como “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, conforme consta em seu inciso II. A recomendação da Educação Ambiental também figura em algumas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, tais como as destinadas à formação de pedagogos, geógrafos, biólogos, químicos e físicos¹.

Para a construção de um projeto amplo de cidadania planetária, é imprescindível que as definições acerca da Educação Ambiental sejam portadoras de sentidos. Nesse sentido, as concepções dos professores e sua atuação pedagógica têm um papel insubstituível no processo de transformação social, pois, a escola, tendo o professor como mediador do conhecimento, tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais

¹Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura); Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002 estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Esses documentos enfatizam a temática da Educação Ambiental como pertinente à formação do professor.

complexa e as necessidades que todos experimentam na superfície do planeta (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000).

De acordo com Roldão (2007), o professor é fundamental em nossa sociedade que, embora tenha o título de sociedade da informação, não tem conseguido garantir que esta se transforme em conhecimento e alcance a todos. Portanto, não basta ter acesso a uma multiplicidade de informações, muito comum em nossos dias, se não houver a necessária mediação do professor para “ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente” (KUENZER et al, 2007), transformando a informação em conhecimento.

Considerando a importância da contribuição do professor na complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização, o presente projeto de pesquisa busca investigar as concepções dos professores sobre Educação Ambiental e quais os seus discursos sobre a prática docente que executam.

Para dar conta dessa tarefa foi necessário delinear os questionamentos que se seguem no sentido de clarificar o recorte dessa pesquisa:

1. Quais são as faces constitutivas das concepções dos professores acerca da Educação Ambiental?
2. Quais saberes docentes compõem as concepções dos professores sobre Educação Ambiental?
3. Segundo o discurso dos professores sobre sua prática, quais os avanços e as dificuldades enfrentadas em sua prática docente em Educação Ambiental?

A sistematização dessas indagações possibilitou a construção de elementos norteadores que se expressam na formulação da questão central, qual seja a investigação das concepções dos professores acerca da Educação Ambiental e o discurso sobre a prática pedagógica que desenvolvem. O trabalho de pesquisa em Educação Ambiental requer do pesquisador a compreensão das vertentes teóricas que fundamentam suas concepções mais correntes. Assim, uma interpretação cuidadosa e sistemática acerca das concepções mais correntes de Educação Ambiental foi necessária.

No primeiro momento apresento um diálogo epistemológico entre os termos que compõem o título da pesquisa, quais sejam: sentido, concepção, educação e ambiental. Dentre as muitas vertentes que figuram no campo educacional, quatro correntes se destacam (TOZONI-REIS, 2004): a concepção naturalista, a concepção racionalista, concepção histórico-dialética e a concepção planetária são descritas. Esse caminho objetivou envidar esforços na compreensão da Educação Ambiental enquanto fruto de uma amizade que se

desenvolveu entre as concepções de meio ambiente e como elas são conjugadas no plural, constituem tantas Educações Ambientais quanto correntes e opções teóricas de educação e de ambiente.

No segundo capítulo são apresentados os encontros, as amizades, as Educações Ambientais. Logo no início tem lugar as principais concepções de educação, quais sejam: as correntes de educação conservadora, compreendendo educação tradicional, a educação nova e a educação tecnicista; e as correntes de educação crítica que abrangem as tendências pedagógicas crítica e holística. As suas diversas vertentes, quais sejam: a Educação Ambiental Conservadora, a Educação Ambiental para a Gestão Ambiental, a Educação Ambiental Crítica e a Ecopedagogia, são apresentadas. Em seguida, a Ecopedagogia, fundamento teórico dessa pesquisa, é apresentada em interlocução com as demais orientações. O percurso intentou evidenciar os encontros e convergências entre as concepções de Educação e de Ambiental, ampliando as idéias básicas de cada uma delas.

O capítulo três abrange a pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Cerrado Dourado², localizada na região de Aparecida de Goiânia em Goiás, cidade que integra a Microrregião de Goiânia, a 18 quilômetros do centro da Capital do Estado. Inicialmente, é apresentada uma breve caracterização e histórico da escola e do município onde se encontra, para, em seguida, descrever os dados da pesquisa realizada com os professores das séries finais do Ensino Fundamental. Em seguida à descrição, procedo à análise e interpretação dos dados referentes às concepções dos professores e os discursos sobre a prática docente que executam em Educação Ambiental.

² Cerrado Dourado é o nome fictício da Escola Estadual onde foi realizada a pesquisa.

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POR ENTRE OS CAMINHOS DO SENTIR-SENTIDO DAS PALAVRAS

Neste primeiro momento apresento um diálogo entre os termos que compõem o título da pesquisa, quais sejam: sentido, concepção, educação e ambiental, fundamentando-me para isso em sua etimologia. Em seguida, tem lugar o delineamento de cada uma das vertentes teóricas mais correntes acerca da relação homem e meio ambiente, quais sejam: a concepção naturalista, a concepção racionalista, a concepção histórico-dialética³ e a concepção planetária⁴, como forma de compreender o papel que cada uma das concepções em questão desempenha na constituição das “educações ambientais”.

1.1 Concepções, Educação e Ambiente: encontros e convergências em busca do sentido da vida

Educar-se é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana.

Francisco Gutiérrez

O princípio de um processo de criação, ainda mais como o processo de escrita e, em particular o da escrita acadêmica, requer um olhar cuidadoso para com a trajetória a ser percorrida. Esse olhar embasa a construção de um caminho que, além de levar ao desfecho pretendido — ou seja, à percepção clara, porém não conclusiva do objeto pesquisado — possa ter sentido, ser trilhado ou, até mesmo, recriado pelos leitores.

Construir um caminho também exige, de certa forma, que outros caminhos sejam visitados na tentativa de que, ao conhecer outros itinerários, o próprio percurso que ainda se

³ Estas concepções foram elaboradas por Marília Tozoni-Reis (2004) a partir do levantamento das concepções da relação homem-natureza e educação ambiental presentes nos depoimentos dos professores fruto de sua tese de doutorado defendida na Unicamp.

⁴ Concepção defendida por Gutiérrez e Prado (2000) e Gadotti (2000), também apresentada ao Programa de Cidadania Global da Comissão das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

delineia seja clarificado e enriquecido. No que diz respeito às caminhadas no campo ambiental, em boa parte dos trabalhos acadêmicos dedicados à questão é possível encontrar um prelúdio constituído pela narrativa nada animadora do panorama local e ou mundial do meio ambiente.

O elenco das catástrofes naturais que assolam as cidades e o planeta é ainda mais aviltado pela descrição das perspectivas apocalípticas esboçadas por físicos, geógrafos, ecologistas, meteorologistas, geólogos e cientistas de várias áreas que se dedicam à investigação da vida e suas condições sobre a superfície da Terra (GUATTARI, 1990; BREDARIOL, 1990; DIAS, 1994; GUIMARÃES, M. , 1995; LAYRARGUES, 2004; CASCINO, 2003).

Esse roteiro também é constante nos meios de comunicação de toda sorte, o que permite afirmar que boa parte da população entende, com maior ou menor grau de complexidade, que uma grande crise ambiental tem se instalado em nossos dias (CASTELLS, 2001).

No cenário educacional esse apelo é igualmente constante e está presente nas aulas, no cronograma de ações de projetos de ensino e povoa o discurso de docentes e discentes. De acordo com Mauro Guimarães (2004),

(...) essa é outra questão que merece um aprofundamento contínuo. A maior parte dos professores está sensibilizada contra a degradação da natureza, e se mobiliza, com empenho sincero, para enfrentar essa questão, mas as práticas resultantes geralmente são pouco eficazes para mudar, de forma significativa, a realidade mais imediata com a qual estão lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla. O melhor resultado, que não deixa de ser importante, mas que se revela insuficiente para o enfrentamento da crise ambiental é a difusão de informações sobre a importância da preservação da natureza. Essas informações parecem-me eficientemente disseminadas por todo o mundo e, com certeza, presentes nas novas gerações em idade escolar. Entretanto, o crescimento da consciência da importância da preservação da natureza, que vem se dando nos últimos 30 anos em todo o mundo, não fez com que a sociedade atual viesse progressivamente diminuindo a destruição do meio ambiente (GUIMARÃES, M., 2004, p. 40).

De fato, a paisagem é desoladora, o que justifica que chamados como esses sejam sempre relevantes, em qualquer momento e campo social. Entretanto, no presente caminho que se desenha possivelmente o leitor já tenha percebido ser outra a trajetória escolhida para adentrar à temática aqui proposta o que não significa desconsiderar o colapso ambiental que se anuncia. Todavia, o quadro de falência, costumeiramente pintado, servirá de base para proposição de outros questionamentos que, a meu ver, são mais pertinentes às demandas da atual conjuntura. Ou seja, uma vez que outros itinerários foram visitados, foi possível

perceber que havia ainda um pequeno atalho, certas passagens pouco desbravadas, clamando por um caminhante.

Em uma dessas passagens, Gutiérrez e Prado (2000) salientam a notoriedade da grande difusão da questão ambiental, o que a transformou em uma “causa social cidadã” que conta com vários grupos voluntários em nível local, nacional, regional e global. O alcance e a influência das discussões ambientais atingiram atores sociais relevantes — autoridades, parlamentares, camponeses, industriais, jovens, mulheres, educadores — entretanto, mesmo em face de toda essa propagação, pouco se avançou em termos práticos, denotando uma grande distância entre a teoria apregoada e a concretude das relações materiais homem – meio ambiente. Mesmo

(...) depois de duas décadas de ativismo ambiental, percebeu-se que a prática teve pouco, ou muito pouco, a ver com a teoria sustentada. Na contradição entre os valores e o comportamento cotidiano, separam-se a vida dos indivíduos e das instituições. Essa incoerência entre as teorias defendidas e a cotidianidade vivida manifesta com clareza que a consciência cidadã e a educação referente à questão ambiental não tem sido suficientemente pedagógicas e transformadoras. Tem-se esquecido que a essência do ato educativo é o acontecer dinâmico das lutas cotidianas e que a vida cotidiana é o lar do sentido (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 14).

É exatamente no bojo de todo esse cenário que a presente investigação encontrou elementos para seu prólogo, ou melhor dizendo, o “fio da meada”, o ponto de partida, o “por onde começar”. Dessa forma, a constatação de que a crise ambiental, bem como de que uma série de informações dessa natureza está largamente inserida no cotidiano das pessoas, conduziram meu olhar para outros questionamentos. Assim, ao invés de narrar todo o funesto cenário da crise ambiental, — costumeira e já conhecida introdução — esse estudo considera que justamente em virtude de sua grande difusão outra questão emerge: por que mesmo em face da grande disseminação de informações sobre o meio ambiente e sua conservação não se observa uma mudança substancial no comportamento cotidiano?

Embora não seja esse o problema, sua formulação foi decisiva no processo de construção do objeto dessa pesquisa. Sua menção tem aqui lugar pelo fato de promover uma compreensão mais profunda acerca das inquietações que estão na base dessa investigação. Esse exercício é uma tentativa de apresentar o estudo ao leitor desde a sua gênese, dando algumas referências no intento de que desde o primeiro contato seja construída uma relação de alegria e prazer em conhecer, para que o roteiro da caminhada possa ser compartilhado, sentido e se desenvolva junto ao leitor de maneira dialógica.

Esse quadro anteriormente descrito é decorrente do esquecimento da finalidade precípua do ato educativo, qual seja o “acontecer dinâmico das lutas cotidianas”, ou seja, a transformação da vida cotidiana em “lar do sentido”. A crise ambiental é também uma crise dos sentidos, das direções, significados e sentimentos que a humanidade tem cultivado no que se refere ao meio ambiente. As informações, embora acessíveis e amplamente divulgadas, não têm promovido suficientemente o combate à inércia, à esterilidade e à anestesia dos sentidos que se presentifica de maneira marcante. Segundo Gutiérrez e Prado (2000),

(...) fomos educados — e continuamos educando — segundo uma maneira de sentir sem sentir; ensinaram-nos e continuamos ensinando a pensar desconectados do sentir e agimos desconectados da totalidade do cosmos como se o planeta Terra nos pertencesse. Essa tomada de consciência nos obriga a romper com formas estereotipadas de sentir e pensar. Necessitamos recuperar e desenvolver a capacidade de sentir, de nos emocionarmos, de vibrar (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 107).

Em face da crise ambiental e de todas as informações que circulam cotidianamente, Gutiérrez e Prado (2000) apontam que a educação desempenha um papel central nesse resgate dos sentidos ambientais, sentidos estes capazes de povoar o cotidiano com novos sentidos e promessas de transformação.

A mudança almejada, nessa perspectiva, é inerente à Educação Ambiental e esta, por sua vez, é inseparável da construção de sentidos, caso pretenda transcender os limites da insipidez teórica. A educação, tendo o professor como mediador do conhecimento, é uma poderosa arma que se empunhada com rigor e, sobretudo, em articulação com outras práticas sociais atua na formação de sentidos voltados para a ação política em prol da causa ambientalista. Mais do que informar, trata-se de educar globalmente o ser humano.

O professor, dessa forma, será um dos responsáveis pela construção dos sentidos em Educação Ambiental. Mas antes de questionar de que maneira essa construção será conduzida, outros questionamentos vieram à tona na caminhada de construção do presente problema de pesquisa — em outras palavras: Quais concepções os professores possuem sobre a Educação Ambiental e quais são seus discursos sobre a prática docente que executam? — quais sentidos os docentes professam e empregam em sua prática educativa em Educação Ambiental. Assim sendo, quais são os elementos constitutivos desse sentido? Quais são os sentidos do saber e do fazer docente em Educação Ambiental? Que sentidos, significados e saberes constituem o entendimento docente sobre a Educação Ambiental? Que sentido ou quais sentidos os professores dão à sua própria prática educativa em Educação Ambiental? Nessa série de questionamentos algumas palavras se destacam, de sorte que sua seleção,

harmonizada em uma combinação, dentre a tantas outras possíveis, possibilitou a elaboração do título dessa pesquisa: Sentidos do Saber e do Fazer Docente em Educação Ambiental: um estudo sobre as concepções dos professores. A seleção das palavras que compõem um título já fornece muitas pistas de seus componentes e aponta diversas possibilidades de seus devires, pois não acontece a par de uma série de escolhas tanto teóricas quanto práticas, que se relacionam com a ciência, mas não descartam a subjetividade do pesquisador.

Compreender porque uma mudança efetiva em termos ambientais não tem se delineado é uma tarefa urgente. Para tal empreitada, os caminhos investigativos poderiam ser muitos — pela perspectiva da didática ou da formação de professores, pelo campo da sociologia, da filosofia ou ainda da história. Mas, o sentido aqui escolhido é o da busca do próprio sentido, dos significados, dos saberes que estão na gênese e ao mesmo tempo no bojo de todo o processo educativo em Educação Ambiental, enfim, da compreensão das concepções de Educação Ambiental que os docentes professam⁵.

A relevância dessa pesquisa reside na consideração da educação como um ato político, que pretende intervir na realidade para transformá-la, concebendo-a como já enfatizado como “lar dos sentidos”. Todavia, a possibilidade de construção de sentido nas lutas cotidianas está estreitamente vinculada ao exame desses sentidos que movem as ações no âmbito educativo. Pois, se os resultados oriundos do (s) modelo (s) de Educação Ambiental são insuficientes para incentivar transformações, há uma inegável relação com as concepções e os sentidos que vigoram no âmbito educativo.

Por isso mesmo, essa pesquisa se inicia com um convite. Um convite a caminhar com sentido, compartilhar o percurso, começando por examinar os sentidos das palavras que compõe o tema a ser pesquisado. Nesse compasso, a caminhada não acontece em uma única direção, nem tampouco em velocidade constante, mas contará com pausas, retornos, avanços, idas e vindas.

De constante nessa caminhada há apenas um companheiro, que mais poderia ser considerado um guia e se denomina sentido. Na construção desse caminho, que acontece a partir do próprio caminhar, o percurso se constrói com e a partir do sentido, e deixa pegadas que apontam para a busca de sentidos geradores de vida. Vida que está extremamente abalada, em todas as suas dimensões e perspectivas.

A primeira pausa desse caminho contempla uma paisagem interessante: as relações entre concepção e sentido. Inicialmente, convém examinar as possibilidades e a inerência

⁵ Uma forte tendência no campo da pesquisa sobre formação de professores é a investigação do saberes docentes, de sua profissionalidade e sua identidade.

dessas palavras no plano da etimologia para, em seguida, buscar em autores da Educação Ambiental mais elementos para continuar o percurso dialógico.

O tema em questão busca conhecer as concepções dos professores acerca da Educação Ambiental. Assim, os parágrafos que se seguem são dedicados a pensar outras relações possíveis entre as palavras que se destacam na constituição do objeto proposto: concepção, educação e ambiente. Refletir sobre as palavras é reconhecê-las como portadoras de sentido, como constituintes da história e constituídas na e pela história.

O sentido é inerente a esse estudo que é dedicado a investigar os sentidos do saber e do fazer docente em Educação Ambiental, ou como dito anteriormente, as concepções de professores. Sentido e concepção, dessa forma, são considerados inseparáveis e se articulam em uma constituição mútua. Um rápido passeio pela origem das palavras permite demonstrar sua inegável imanência e contribui para a compreensão das relações que serão construídas ao longo da caminhada proposta.

O termo sentido, adjetivo derivado do verbo sentir, evoluiu do verbo latino *sentio*, *is*, *sensi*, *sensum*, *sentre* e significa: perceber pelos sentidos, sentir, ter sentimento, conhecer, experimentar uma sensação ou sentimento, fazer total uso dos sentidos e faculdades, estar alerta e consciente; tornar-se ou ser ciente de; ser afetado por, sofrer a influência de (força física etc.); padecer; experimentar; pensar, expressar uma crença, opinar; (diz-se de juiz ou jurado) dar um voto ou um veredicto; compreender etc.

Já o termo concepção, no dicionário Aurélio (1993), traz o seguinte significado: “Ato ou efeito de conceber, gerar, ou de formar idéias.” É possível entender a partir dessa descrição que uma concepção é o ato, ou seja, a ação intencional de formar, criar, construir uma idéia. Diferiria então da assimilação mecânica de conceitos, exigiria uma elaboração pessoal.

No tocante à palavra concepção, há que se fazer entre esta e a palavra conceito, uma pequena distinção. O conceito pode ser compreendido como as proposições mais genéricas e abstratas sobre determinado fenômeno ou categoria, enquanto o conceito de concepção consiste na posse do conteúdo que constitui um conceito, mas aliado a uma elaboração diferenciada, a um refinamento concreto, que passa pelo crivo da subjetividade humana e das interpretações de cada sujeito. Dessa maneira, as concepções são fruto tanto do conhecimento em seu sentido epistemológico, quanto dos significados que cada sujeito atribui a partir das impressões que colheu em sua trajetória de vida.

Concepção tem origem no verbo conceber e também significa sentir em si o germe de; gerar, imaginar, criar mentalmente, explicar, interpretar, considerar, compreender, perceber, ser fecundada. Conceber vem do latim *concipere*:

Concipere engloba tanto o significado mais comum de gerar e conceber quanto as ações de reunir, conter, recolher, absorver, fecundar, exprimir ou apreender espiritualmente alguma coisa. Como no grego logos, no qual se radica, por exemplo, “leitura” (*legere*) e “legume”, a atividade mental de conceber é metáfora da atividade agrícola de colher algo que é oferecido pelo mundo e apropriado pelo espírito ou pela nossa vida prática. Essa origem etimológica não é apenas uma abordagem erudita mas aponta para a ligação entre a teoria e a práxis, entre a linguagem e o mundo, entre o conceito e a existência cotidiana, entre a atividade abstrata do pensamento e o nosso modo concreto de estar e se relacionar com o mundo (BRANDÃO, 2000, p.2).

Pelo exposto, é possível afirmar que o sentido está na raiz, na gênese da construção da concepção e de igual modo é construído a partir das concepções que cada ser carrega. Além de se imbricarem ou até por isso mesmo, as duas palavras compartilham alguns significados em comum tais como: compreender, perceber e expressar. Assim, investigar as concepções dos professores requer necessariamente lidar com sentidos que eles carregam.

Outra relação imaginável entre sentido e concepção, é descrita por Brandão (2000). O autor compreende a concepção como a apreensão espiritual de alguma coisa, o sentir em si o germe de, semelhante à atividade do agricultor que colhe o que é oferecido pelo mundo. Nessa perspectiva, a concepção é indissociável do sentir-sentido do mundo e decorre de uma articulação entre teoria e prática que abrange tanto os saberes mais acadêmicos quanto as experiências cotidianas.

Daí envolver-se na tarefa da concepção a colheita e o recolhimento, ou seja, a capacidade de fecundar novos frutos a partir daquilo que colhemos no campo do mundo. Aquele que concebe, portanto, é aquele que colhe, seja o grão ou seja a experiência vivida, para serem usados como alimentos ou para relançá-los à terra e gerar novos frutos a serem entregues ao mundo (BRANDÃO, 2000, p.2).

A matriz epistemológica de sentido e concepção revela o quanto essas palavras estão uma para outra, da mesma forma que o ensinar está para o aprender.

A caminhada continua, mas desta vez buscando em Gadotti (2000, 2001, 2003), Gutiérrez e Prado (2000) e Tardif (2002) o norte, o sentido, a bússola que, na esfera da Educação Ambiental e da docência, promove o diálogo entre as palavras sentido e concepção.

A expressão sentido, considerada pelos autores em sua polissemia, é essencial à caminhada cotidiana que requer que direção, significado e sentimento — diferentes acepções

da palavra sentido — vigorem em todos os momentos. A palavra sentido, de acordo com Gadotti (2008, p. 1), “quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer, portanto significa projeto, sonho, utopia”. Dessa forma, conceber, sentir em si o germe de, pode também significar o que se deseja alcançar, os projetos, os sonhos, a direção e a utopia de vida que se almeja realizar.

Outra acepção dessa palavra, segundo Gutiérrez e Prado (2000), se refere ao processo de dar significado, construir a semântica das relações que se desenvolvem ao longo do percurso. O sentido que “se faz e refaz nesse caminhar”, não se dá, nem traspassa e nem se impõe, mas é o motor do processo.

Caminhar com sentido significa, antes de tudo, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido (*non-sense*) de muitas outras práticas que aberta ou sorratamente tentam se impor (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 63).

O sentido também tem a conotação de sentir, conhecer, experimentar a vida, mas de modo visceral. A caminhada exige um “vibrar no ritmo da vida, para sentir nossa própria vida em contato com a vida dos outros seres” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 98) que compartilham a jornada. Tem a ver com sentir a vida, “mas senti-la visceralmente, amando-a, desfrutando-a, cantando-a e celebrando-a” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 97). Esse sentir-sentido é conquistado apenas por aqueles que são capazes de fazer da vida um espaço de aprendizagem, no qual a defesa da vida está impregnada em cada ato cotidiano.

Encontrar sentido para a vida é saber responder dia a dia e momento a momento o porquê e para que vivemos; é fazer esforços para sair da prostração, da indiferença e da falta de vontade de viver; é gerar o entusiasmo como portador de vida pessoal e como o potencial sinérgico para irromper de forma positiva na vida dos outros seres do planeta (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 97).

O sentido da vida, proclamado pelos autores, figura em três dimensões — a primeira dimensão diz respeito ao sentido, à direção, à utopia, ao sonho que se deseja alcançar; a segunda se refere ao significado, à semântica empregada e desenvolvida no próprio ato de caminhar; e, a última dimensão consiste no sentir-sentido que se relaciona ao âmbito das sensibilidades, do contato sensível, profundo e limpo com os seres e as coisas. O que não significa que se encerram aí todas as possibilidades, mas também pode figurar, consoante Saramago (apud GADOTTI, 2000) em tantas outras direções.

O sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos segundos, terceiros e quartos de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições (SARAMAGO, apud GADOTTI, 2000, p. 75).

A concepção, por sua vez, como descrita anteriormente, ganha outros contornos quando concebida em interlocução com a docência, pois lidar com as concepções de um professor é reconhecer que são constituídas de um modo particular à sua profissão e ao desenvolvimento de sua profissionalidade.

Pensar acerca das concepções dos professores é refletir sobre a constituição dos saberes docentes que, segundo Tardif⁶ (2002), não podem ser concebidos como uma categoria autônoma e separada da realidade social, organizacional e humana. As concepções dos professores se relacionam com a pessoa deles, sua identidade, sua experiência de vida e com a sua história profissional, com seu relacionamento com os alunos e outros atores escolares e com o saber científico que possuem além de outros condicionantes.

Tardif (2002) destaca que as concepções dos professores se situam “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema”, pois a sua natureza social e individual como um todo se baseia num certo número de “fios condutores” (2002, p. 16). Estes fios condutores abarcam desde a relação íntima que os docentes desenvolvem com o seu trabalho na escola e na sala de aula, às influências da diversidade social e da temporalidade, passando por uma gama de fontes que formam suas concepções e carregam marcas da interatividade humana.

As concepções, a partir da abordagem de Tardif (2002), estão a “serviço do trabalho” e, dessa maneira, não se constroem apenas em função de relações estritamente cognitivas, mas são “mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Além disso, essas concepções não são consideradas apenas como o que o professor utiliza em seu trabalho, todavia carregam marcas de sua atividade, sendo produzidas e modeladas “no e pelo trabalho”.

Outro fio condutor já mencionado pelo autor trata da diversidade ou pluralidade das faces constitutivas das concepções dos professores que, segundo os próprios professores que Tardif pesquisou, se referem a

⁶ Tardif (2002) se dedica a desvelar a constituição dos saberes dos docentes, aqui tomados como concepções. Segundo o autor, os saberes dos professores são constituídos por saberes de ordem pessoal, aliados a saberes provenientes da formação escolar anterior e da formação profissional para o magistério, que se articulam aos saberes advindos dos programas e livros usados no trabalho e outros provenientes de sua própria experiência profissional, denominados saberes experienciais.

Conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua própria formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 18).

Ao lado dessa pluralidade, as concepções dos professores têm um caráter temporal, que é inseparável de sua história escolar ou familiar, mas, sobretudo se vincula diretamente à “sua carreira, carreira compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional” (TARDIF, 2002, p. 20).

Nesse processo de construção de suas concepções o professor conta ainda com outro fio condutor, concernente ao fato de que seu trabalho ocorre, fundamentalmente, por meio da interação humana. Isso implica ponderar que o trabalhar com os seres humanos repercute de diferentes maneiras em seus conhecimentos, suas técnicas, sua identidade, sua vivência profissional, o que requer que as concepções também sejam pensadas a partir “dos modelos dominantes do trabalho material, sejam eles de tradição marxista ou da economia liberal” (TARDIF, 2002, p.22).

Aqui nesse ponto é possível perceber uma série de convergências entre o significado enunciado por Brandão (2000) e as perspectivas apontadas por Tardif (2002) no que diz respeito ao vocábulo concepção. Para Brandão (2000), esse termo engloba os significados de reunir, conter, recolher, absorver e fecundar o que, de certa forma, é salientado por Tardif (2002) ao reconhecer que o professor de maneira semelhante, reúne, recolhe e absorve um complexo emaranhado de saberes tanto acadêmicos, quanto de ordem pessoal, social e temporal e os fecunda ao longo de toda a sua trajetória profissional, num constante devir próprio e dependente do “sentir em si o germe de”.

Outros significados expostos por Brandão (2002) expressam que conceber, verbo que dá origem à concepção, é também exprimir ou apreender espiritualmente alguma coisa. Essa atividade, no entendimento de Tardif (2002), é inerente à concepção dos professores que é construída a partir de sua identidade, de sua maneira de ser, de agir e à sua própria maneira de ser professor.

Esse trabalho, conforme Brandão (2002), tem um caráter criativo, de imaginar, de criar mentalmente. Essas características, de acordo com Tardif (2000), estão presentes nas concepções dos professores e o aproximam do conhecimento do artista ou artesão. As aproximações são muitas, mas a metáfora da atividade agrícola, que compara a concepção ao

trabalho do agricultor, é a figura que melhor sintetiza o que é e como são formadas as concepções docentes.

O professor à semelhança do agricultor que colhe os frutos, colhe, fecunda as diversas influências oferecidas pelo mundo e se apropria delas espiritualmente e em sua prática. Essa compreensão etimológica de Brandão (2000) revela o vínculo inegável entre a teoria e prática, a linguagem e o mundo, a atividade abstrata do pensamento e o modo concreto de ser e estar profissional da educação (BRANDÃO, 2000; TARDIF, 2002).

Uma vez que as concepções são formadas, de grão em grão, a prática do professor se alimenta delas, bem como as modifica, gerando outras concepções, como dito anteriormente (BRANDÃO, 2000) são usadas “como alimentos” ou são relançadas “à terra para gerar novos frutos a serem entregues ao mundo”.

As relações e as afinidades entre esses termos foram demonstradas a partir do legado etimológico, é hora então de prosseguir com a caminhada. O momento exige que uma retomada seja feita: se a proposta é examinar as concepções de Educação Ambiental dos docentes, e a pertinência entre sentido e concepção foi exposta, tanto em uma perspectiva mais ampla, quanto em articulação com o referencial da educação, é hora de refletir acerca das palavras Educação e Ambiental.

A palavra educação — amplamente usada quer seja para pregar um direito, um princípio da sociedade democrática, ou a polidez e a civilidade que deve se demonstrar em cada situação — é descrita no dicionário Aurélio (1993) como “Ato ou efeito de educar (se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Civilidade, polidez.” A palavra educação é um vocábulo que em sua essência contém as especificidades dos fazeres pedagógicos necessários à prática educativa integradora de todas as dimensões humanas.

Gutiérrez e Prado (2000) destacam que educação é uma tarefa eminentemente ética, que se constrói a partir dos atos cotidianos que são impregnados de sentidos pela própria natureza do “quefazer” da educação. A educação, no sentido apreendido pelos autores, promove a aprendizagem do sentido das coisas, abrindo novos caminhos e não apenas observando o caminho.

O termo ambiente, por sua vez, é descrito, também por Aurélio (1993) como o espaço que cerca, que envolve os seres vivos e as coisas. O ambiente biofísico onde habitam os seres humanos e todos os seres viventes.

Já no entendimento dos autores, o ambiente é o cosmos, a convergência entre todos os seres que compõem a comunidade planetária. Ele é considerado um ser vivo e inteligente condicionado a um equilíbrio dinâmico e interdependente.

Assim, em separado, cada uma dessas palavras pode ser entendida apenas em linhas gerais o que não oferece grandes subsídios para reflexões e análises mais profundas. Isso ocorre porque são termos altamente complexos que carregam nuances e determinantes sociais, filosóficos, políticos, éticos e estéticos. Por traduzirem pouco, podem dizer muitas coisas e também quase nada de efetivamente substancial, específico. Contudo, quando se trata de pensá-las em conjunto, de forma articulada, a densidade já muda de figura.

Ainda no que diz respeito às combinações entre as palavras e os significados que elas podem engendrar, há mais o que se refletir: o substantivo Educação quando associado ao adjetivo Ambiental, formando o que se conhece por Educação Ambiental enseja a possibilidade de percorrer outros caminhos. A convergência entre as concepções de Educação e as concepções de Ambiental, está na base da construção de uma terceira concepção peculiar, característica e identitária da Educação Ambiental.

Desde 1965, na Grã-Bretanha, quando a expressão *environmental education* foi ouvida pela primeira vez na Conferência em Educação realizada em Keele, a Educação Ambiental foi reconhecida como parte essencial da Educação. Contudo, foi na Conferência da Organização das Nações Unidas - ONU sobre o Ambiente Humano realizada em Estocolmo, Suécia no ano de 1972, que a Educação Ambiental foi legitimada e recomendada em âmbito mundial (DIAS, 1994).

Amorim (2005) afirma que o encontro das palavras Educação e Ambiental na gênese da Educação Ambiental promoveu uma grande afinidade, proximidade e encantamento, como se surgisse uma boa amizade⁷, marcada pela política de respeito, de verdade e de companheirismo.

A intimidade criada pela Educação e Ambiental, condicionante de uma política de amizade, gerou significados que representavam da melhor forma possível esta relação e que são variados pelas condições históricas. A intimidade, nesta política da amizade, é tensa e permeada por forças/intensidades que partem tanto de uma palavra quanto de outra, e se encontram, arrastam e fogem pelo meio (AMORIM, 2005, p. 143).

Esse relacionamento entre as palavras Educação e Ambiental é caracterizado como uma grande amizade. Mas em que se baseia uma amizade? O que procuramos em um amigo?

⁷ A expressão “política da amizade” é tema de um livro de Francisco Ortega. Por uma política de amizade: Arendt, Derrida, Foucault. RJ, Relume Dumará, 2000.

Para o autor, nos dirigimos para um amigo em busca de nós mesmos, “numa inversão ou reflexo da imagem do que mais gostamos em nós” (AMORIM, 2005, p. 143).

Talvez a Educação procure no Ambiental sua própria essência que, segundo Gadotti (2008, p.21), reside na vida, na busca de um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável. Uma relação onde os diálogos giram em torno de uma leitura de mundo, que é nosso primeiro educador. “Essa primeira educação é uma educação emocional que nos coloca diante do mistério do universo, na intimidade com ele, produzindo a emoção de nos sentirmos parte desse sagrado ser vivo e em evolução permanente”.

A Educação de que fala Gadotti (2000) é aquela que busca na amizade com o Ambiental uma possibilidade de “impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana”. Ou ainda como diria Amorin (2005, p. 146), uma educação como “amizade e exercício político, um apelo a experimentar formas de sociabilidade e comunidade, a propor alternativas às formas tradicionais de relacionamento”. Pois, quando a educação “passa a produzir sentidos em uma sociedade de consumo, de fragmentação da percepção do real, da centralidade nas culturas, do questionamento à idéia de verdade e ênfase nas relações de poder e de controle”; quando imerge e emerge a partir da realidade circundante, uma série de questionamentos é formulada e dá origem a um movimento em prol do sentido, sentido no entendimento de Gadotti (2008), ou seja, os sonhos e os ideais de vida almejados.

A Educação em relação de afeto com o Ambiental se volta para a recuperação da totalidade, da dimensão holística do desenvolvimento humano, do desejo de uma escuta sensível das multiplicidades, do desenvolvimento de “formas de trabalho em que seus efeitos sejam potencializadores de um campo de possíveis” (AMORIM, 2005, p. 146). Essas potencialidades são abertas pela Educação que deve ser considerada como

(...) um local de ação política, posto que produz múltiplas possibilidades de ação, múltiplos espaços públicos a serem criados e redefinidos constantemente, sem precisar de suporte institucional. Esta potencialidade não é um privilégio, uma singularidade, mas um campo de criação de espaços públicos em que os sujeitos possam agir, começar a experimentar, criar algo novo (AMORIN, 2005, p. 145).

Como mencionado na epígrafe desse capítulo, “educar-se é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana” a Educação procura no Ambiental, o sentido capaz de impregnar desde as mais amplas esferas das políticas públicas às menores escalas de atuação humana compreendidas em pequenos gestos de bondade e solidariedade. Essa epígrafe condensa os objetivos que ambas, Educação e Ambiental, buscam nessa amizade — uma educação que

comece em cada ser, mas penetre cada atitude do dia-a-dia, que perpassa a construção de concepções e outras relações possíveis.

Pelo objetivo em comum que professam aqui, o Ambiental, por sua vez, pode estar à procura dos nexos constitutivos da consciência planetária, de nossa condição de interdependência, dos valores da “emocionalidade com a Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação, da renovação” (GADOTTI, 2002, p. 22). Ou ainda, celebrando um convite para que a amizade entre esses dois termos se construa no caminho do meio, entre as “curvas e os sulcos dos rios, a passagem por entre as margens” (AMORIN, 2005, p. 146).

Por entre curvas e passagens, o Ambiental encontra na Educação, por exemplo, uma boa referência nas correntes de educação popular que apregoam a transformação social. Isso se traduz em possibilidades de constituição de sujeitos críticos, autônomos, participativos e emancipados que convergem para os anseios e premissas do Ambiental em prol das temáticas ambientais, tendo os homens e todos os seres vivos como aprendentes na e pela vida (AMORIN, 2005, p. 144).

Ao se encontrarem, a Educação e o Ambiental, carregam consigo as marcas de um fazer educativo marcado pela subjetividade, “configurando um campo de saber fortemente investido das experiências de vida dos que aí se reconhecem como educador/as ambientais”. Esse aspecto da amizade se traduz no que Carvalho (2004, p. 20) denomina entrecruzamento dos espaços de vida e de profissionalização, lugar da formação de identidade pessoal e profissional. Espaço de exercício de nossa natureza, de atribuir significados a tudo o que nos acontece.

Entretanto, esse encontro nem sempre promove a abertura, a liberdade de articulação e de criação de novos espaços. No âmbito da educação formal, Amorin (2005) destaca que a principal marca é o fechamento dos territórios, restringindo-se ao ensino de Ciências, Biologia, Geografia, ou ainda na forma da transversalidade do currículo que propõe para o Ambiente uma possibilidade de síntese e organização dos conhecimentos escolares.

Como em toda a amizade, a que se construiu entre o Ambiental e a Educação, teve lá seus dissabores. O pior deles foi a perda do sentido transformador, as práticas e concepções “sem efeito”, ou o “*non sense*” que a destarte de todo o aparato que uma instituição educativa pode oferecer — por vezes laboratórios, palestras e aulas com recursos multimídia, aulas *in loco* para a visualização dos temas estudados, tempo e profissionais destinados para esse fim (pelo menos o professor de ciências naturais e de biologia) — tem contaminado os atores do campo educacional.

Por linhas desviantes, o encontro com a escola gerou na Educação Ambiental a percepção de que poderia ser “sem efeito” a reafirmação das mesmas relações entre formas e conteúdos, teorias e práticas, conhecimentos e sujeitos, embora ocorrendo em locais diversos, mais dinâmicos ou mesmo mais potencializadores de transformações sociais. A imagem no espelho, olhos do amigo, é, em certa medida, acusadora, instável e emocionada (AMORIN, 2005, p. 145).

Embora haja farpas, a convivência entre Educação e Ambiental promoveu o mais importante dos efeitos, qual seja o da multiplicidade que o campo da Educação gerou para a Educação Ambiental. A variedade de concepções, práticas, metodologias e conhecimentos, a exploração de temas ambientais, a organização curricular e seus contextos, as políticas públicas em educação, os movimentos que articulam escola, cultura e questões ambientais, a aprendizagem das comunidades em seu devir cotidiano de construção de concepções, sensibilidades, racionalidades e mudanças de relação entre os humanos e o ambiente, gerou um grande espaço imaginativo para Educação Ambiental.

As possibilidades suscitadas por uma amizade como essa são as mais variadas e, nesse caso, vão depender das discussões, dos temas, dos valores, das preocupações, das ações políticas, sociais, culturais e científicas tanto do campo da Educação, quanto dos diferentes grupos e movimentos ambientalistas.

Pensar a Educação e o Ambiental em articulação é pensar também as concepções e os sentidos da Educação Ambiental que se faz na escola. O início dessa caminhada expressa apenas a irrevogável pertinência e imanência entre essas palavras. O caminho agora se abre em muitas bifurcações, gerando novas estradas que serão percorridas doravante, para que os elementos colhidos nas diversas paisagens, assim como a experiência decorrente do próprio caminhar, possam alimentar a elaboração das bases analíticas da pesquisa que servirão à compreensão das concepções de Educação Ambiental dos professores.

Como o agricultor que colhe os frutos e deles se alimenta ou os lança de novo à terra para que possam fecundar e dar novos frutos, serão apresentados a colheita das principais concepções de Educação Ambiental atualmente em vigor. Entretanto, por sua característica híbrida, afinal não é possível indicar que a Educação Ambiental “seja um resultado natural, óbvio, trivial desse encontro” (AMORIM, 2005, p. 144), a rota elaborada para a consecução dos objetivos/destinos propostos, prossegue com a apresentação das principais concepções de Ambiental/Meio Ambiente, para em seguida percorrer a trilha das concepções de Educação.

À semelhança de um caminho que se divide em duas estradas, para adiante se encontrar formando, mais uma vez, um único, embora novo caminho, as concepções de Meio Ambiente a serem examinadas são: a concepção naturalista, a concepção racionalista, a concepção histórica e a concepção planetária. Já as concepções de Educação a serem expostas são apresentadas em duas grandes correntes: a corrente de educação conservadora, na qual se encontram a educação tradicional, a educação nova e a educação tecnicista e as correntes de educação crítica que abrangem as tendências pedagógicas crítica e holística.

O caráter crítico dessa caminhada pretende deixar evidentes as relações de poder e disputa que se operam no interior e no exterior do campo ambiental e do campo educacional⁸ na formulação das correntes de Educação Ambiental em voga. Compreender esse embate e a complexidade da ação política do processo de constituição da Educação Ambiental é um caminho possível à percepção das transformações sócio-ambientais que cada uma dessas vertentes possa ou não ensejar.

De acordo com Mauro Guimarães (2004) o fazer pedagógico da Educação Ambiental está inscrito nesse terreno movediço e altamente complexo. Os sentidos da ação educativa exigirão do educador um posicionamento também como cidadão, frente a diversidade de concepções de educação e de ambiente que concretizam as diversas Educações Ambientais.

O retorno às discussões acerca das correntes de pensamento ambiental e educacional que estão em jogo na Educação Ambiental significa demarcar a influência dos referenciais sociológicos, filosóficos e psicossociológicos na dinâmica societária do complexo objeto da Educação Ambiental. Esse certamente é um convite para que mais pessoas possam se unir no esforço coletivo de compreensão das forças sinérgicas que se imbricam nessa constituição (LAYRARGUES in GUIMARÃES, M. , 2004), pois é urgente o entendimento do significado das correntes pedagógicas e outras concepções.

A fragilidade da Educação Ambiental, percebida na esterilidade que impregna as práticas cotidianas e se encerra nas páginas amareladas de livros pouco folheados, “pode ser lida também como um indicador de que está se perdendo a noção da educação como um instrumento de transformação das condições sociais”. Se para discutir a Educação Ambiental é necessário revisar o significado das linhas de pensamento que compõem suas diversas

⁸ De acordo com Bourdieu (2000), a sociedade é formada por campos sociais compostos por consumidores e produtores. Cada campo se organiza em torno de determinadas regras e disputas, o *habitus* e o *jogo*, gerando uma lógica relativamente autônoma que atribui aos agentes autorização e reconhecimento.

perspectivas, “é porque elas estão ausentes do processo formativo dos educadores em geral e, notadamente, dos educadores ambientais” (GUIMARÃES, M., 2004, p. 77).

A partir do exposto por esses autores, ousou afirmar que essa tarefa é também vital ao processo de investigação científica, porquanto permite o desvelamento da formação teórico-filosófica que deu origem a vários tipos de amizade entre a educação e o ambiental. Algumas dessas amizades poderão, certamente, se mostrar mais estreitas, outras um tanto quanto frias, mas a questão é que é essa relação — em que se reconhece a dimensão ambiental na educação⁹ e a dimensão educacional no ambiente — que promove a busca dos sentidos na escola. Melhor dizendo ela se situa no bojo constitutivo dos sentidos do saber e do fazer docente em Educação Ambiental. Examiná-la é uma tarefa que enseja a criação de um novo caminho e não apenas a habilidade de observá-lo, mas sabendo vivê-lo a cada passo em uma atitude de permanente aprendizagem.

1.2 As Concepções de Meio Ambiente

O homem, bicho da terra tão pequeno
 Chateia-se na terra
 Lugar de muita miséria e pouca diversão,
 Faz um foguete, uma cápsula, um módulo
 Toca para a lua
 Desce cauteloso na lua
 Pisa na lua
 Planta bandeirola na lua
 Experimenta a lua
 Coloniza a lua
 Civiliza a lua
 Humaniza a lua.
 Lua humanizada: tão igual à terra.
 O homem chateia-se na lua.

Carlos Drummond de Andrade

A vigência da Educação Ambiental nos espaços de educação formal acontece a partir das concepções que os professores têm e empregam em sua prática docente. Essas concepções longe de se efetivarem em jargões cristalizados e unívocos, estão em permanente reconstrução na e pela prática pedagógica e se constituem a partir da influência de vários

⁹ “A Dimensão ambiental na educação” é o título de um dos livros de Mauro Guimarães (1995).

condicionantes sociais, políticos, culturais que configuram diferentes concepções de homem, de natureza e de sociedade.

Ao tratar da problemática ambiental em geral e da Educação Ambiental em particular, em sua lida docente cotidiana os professores o fazem segundo alguns pressupostos teóricos dentre os quais se destacam as concepções de meio ambiente, compreendidas aqui como a relação homem-natureza.

Pensar a respeito das concepções de meio ambiente requer necessariamente o exame das relações que o homem construiu com a natureza no decorrer dos tempos. Essa relação, que emana do fato aparentemente simples de o homem viver na superfície da Terra, compreende desde a retirada da matéria-prima em estado bruto da natureza, passando pelas relações de produção material, até a destinação dos resíduos produzidos a partir do (des) uso da matéria orgânica ou inorgânica. Além de todas as imposições que a existência do homem coloca à natureza, a maneira com ele próprio concebe o meio ambiente (GADOTTI, 2005, p. 18), afeta “o ser mais complexo da natureza que é o ser humano”.

A forma como o ser humano se relaciona com a natureza traduz, em certa medida, as várias concepções de meio ambiente que pautam a vida sobre a Terra. De acordo com Santos (1992) a presença do homem sobre a Terra, impõe uma condição de perene redescoberta da natureza, uma vez que o fim da história natural — baseada na crença no poder sobrenatural e místico da natureza — vem perdendo terreno para a criação da natureza social — que se pauta em uma visão racional e técnico-científica de domínio e compreensão do ambiente.

A distinção entre uma natureza mágica e uma natureza racional é uma questão filosófica central em torno da qual várias discussões são tecidas, no entanto embora a primeira preceda a segunda visão, não significa que o caminho da humanidade seja marcado por uma superação definitiva da segunda perspectiva sobre a primeira, afinal a mistura de crenças e concepções permeia diversos esquemas de interpretação do real. De acordo com o entendimento de Santos (1992, p.2), “os sistemas lógicos evoluem e mudam, os sistemas de crenças religiosas são recriados paralelamente à evolução da materialidade e das relações humanas e é sob essas leis que a Natureza vai se transformando”.

Se outrora o homem selecionava dos elementos da natureza o necessário para a sua sobrevivência, considerando-a como renovação de sua própria vida, na medida em que trilhou as veredas do processo de mecanização do planeta e sua dominação por meio da tecnociência, passou a concebê-la e a concenter-se em progressiva ruptura.

A ruptura e a fragmentação contaminaram a compreensão das coisas e a possibilidade de uma reflexão mais ampla acerca da sobrevivência da humanidade. A problemática ambiental — inicialmente estendida ao cotidiano das pessoas de maneira indissociável — foi aos poucos sendo subtraída da família, da escola, da empresa, da biografia de cada um, das histórias de vida, para restringir-se a círculos de especialistas legitimados a emitir juízos ético-científicos categóricos acerca da natureza.

A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A Natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da Natureza. Agora, com a tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução (SANTOS, 1992, p. 2).

Por outro lado a civilização tecnológica nos trouxe inegáveis benefícios, conhecimentos e comodidades, possibilitando a expansão da visão de mundo e a revisão de verdades antes incontestes. Todavia, o avesso desse processo, conforme salienta Gadotti (2000), é a constatação de uma verdade com a qual o homem doravante se viu obrigado a conviver: “a destruição do planeta em que vive”.

Esse panorama apenas confirma a pertinência do exame das diversas concepções de meio ambiente, que consistem na verdade em rever as concepções da relação homem-natureza, pois como afirma Heisenberg (apud SANTOS, 2002, p. 10) a ciência não se ocupa da natureza, mas sim das interrogações que o homem constrói em sua interação com ela.

Na gênese dos tempos, o relacionamento do homem com o ambiente não se dava a partir de moldes unívocos, mas acontecia pela interlocução de cada grupo com a natureza e das técnicas criadas mediante suas necessidades e capacidade de interpretar o mundo. A vida e seus imperativos e até mesmo os desejos subjetivos se restringiam à sobrevivência que aquele “pedaço de natureza” podia oferecer (SANTOS, 1992, p. 6). Com a emergência da organização social e consequentemente a organização da produção, da vida social e do espaço, novos desejos, necessidades e forças passaram a mover a gestão da natureza, a criação de técnicas e toda a lógica de operação da existência.

Cada novo coletivo de aparatos técnicos veio a reboque de uma série de novas demandas sociais geradas pelo comércio, a indústria, a expansão marítima, os regimes econômicos, e mais recentemente, a revolução informacional. Em pouco tempo os parâmetros sobre os quais se assentava a criação e os meios para prover as necessidades materiais e

espirituais se tornaram estranhos à simples questão da sobrevivência humana, o que fatalmente conduziu à sua ameaça incisiva.

Essa série de transformações na qual o homem é produto e produtor nas relações sociais culminou inclusive na dificuldade de definir o meio ambiente. “Se, *ontem*, o homem se comunicava com o seu pedaço da Natureza praticamente sem mediação, *hoje*, a própria definição do que é esse entorno, próximo ou distante, o local ou o mundo, é cheia de mistérios” (SANTOS, 1992, p. 3).

Essa confusão é percebida em conversas corriqueiras nas quais muitas pessoas descrevem o meio ambiente como algo distante e geralmente revestido com a roupagem naturalística, como se o entorno, as pessoas e todos os seres vivos do Planeta não figurassem nessa dimensão. De modo semelhante, geralmente os problemas ambientais são identificados como aqueles que recentemente foram manchete nos noticiários e raramente se estabelece relação entre essas questões mais amplas e a cultura da produção e do consumo da qual muitos são adeptos.

Para Tozoni-Reis (2004)

A compreensão da relação homem-natureza tem sido tema central nas reflexões sobre o agravamento acelerado da crise ambiental que se tem vivido nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito ao antagonismo que contém e que é criado pela organização da produção econômica na sociedade moderna. O desenvolvimento intenso e acelerado dos conhecimentos técnicos e científicos que permitem um conhecimento mais profundo dos processos ecológicos na natureza não tem conseguido mudar a relação dos homens com o ambiente em que vivem. (TOZONI-REIS, 2004, p. 34).

A descrição e análise das diversas formas que o homem desenvolveu de relacionamento com a natureza tem como pressuposto a crença na importância de compreender epistemologicamente a relação do sujeito com a natureza a partir das diversas abordagens que foram construídas no e pelo processo de humanização. Essas abordagens longe de encerrarem correntes puras e neutras de concepção de meio ambiente, permitem uma percepção social, histórica e ético-estética da caminhada humana no Planeta.

O processo, acima denominado de humanização, não diz respeito ao longo e desejado percurso que objetiva tornar a Terra e seus habitantes melhores, mais coesos e harmônicos. Na verdade, tematiza os embates, conflitos e contradições que no decorrer dos séculos marcaram o conjunto das práxis sociais. Como no poema da epígrafe¹⁰, o processo de humanização é paradoxalmente a culminância de uma trajetória de desumanização.

¹⁰ Trecho do poema de Drummond intitulado O homem; as viagens.

No início de seu poema, Carlos Drummond de Andrade, apresenta um homem pequeno, como um “bicho da terra”, profundamente entediado com o mar de misérias e o deserto de prazer que o rodeia. Então faz um foguete e vai à Lua. A Lua a princípio o encanta. Ele toca a Lua, talvez com afeto, um pouco espantado e maravilhado; desce sobre seu solo de forma cautelosa, com cuidado e reserva, pode até ser que com um misto de deslumbramento e respeito; pisa na Lua, procurando senti-la com toda a polissemia do termo e planta uma bandeirola na Lua, como se plantasse a si mesmo naquele “pedaço de Natureza”, na intenção de marcar sua superfície, mas também de carregar consigo as marcas dessa experiência.

Mas então, o homem coloniza a Lua, civiliza a Lua e enfim (des)humaniza a Lua. E a Lua humanizada é tão igual à Terra, tão monótona, tão triste, tão alienada e alienante que o homem acaba por se chatear na Lua, quem sabe revivendo tudo o que acabara de fazer recentemente com a Terra.

A idéia de colonização (GADOTTI, 2000) que herdamos infelizmente é sinônimo de desmatar, de civilizar, de destruir a vida. O homem colonizou a Lua, a civilizou, a tornou mais “humana”. Mas que humanidade é essa? Onde, quando e por que ele perdeu sua força vital de identificação com a Terra? Por que ao procurar reviver essa história na Lua acabou por repetir toda a fracassada trajetória de ameaça e de dor? Por que motivos “o homem, bicho da terra tão pequeno”, não consegue ver a si próprio e ao Planeta como seres maiores, ou melhor, planetários?

O potencial destrutivo de nosso modelo civilizatório denuncia a pobreza do ser humano em face de uma história de violências e dos conseqüentes débitos para com o planeta, mas também anuncia uma grande potência, uma vez que somos capazes de ressignificar o “sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos como seres de sentido e doadores de sentido de tudo o que nos cerca” (GADOTTI, 2000, p. 35)

O homem, aliás, cada um de nós, um dia tocou, sentiu, pisou e plantou essa Terra. Ontem, em dias até bem próximos era assim que vivíamos, melhor dizendo, é dessa maneira que alguns ainda vivem. Não como nos tempos pré-históricos ou nas sociedades pré-industriais — pois pretender uma volta aos antigos modos de viver seria extrema ingenuidade — mas conectados aos avanços e fragilidades de seu tempo e imersos no desafio cotidiano de pensar valores e práticas para a construção de uma sociedade humana com outros contornos.

O que está no bojo de cada uma das concepções de meio ambiente é um projeto de desenvolvimento segundo o qual homem, sociedade, natureza e civilização obedecem a um parâmetro ideológico. A reflexão sobre as diversas correntes de meio ambiente pretende oportunizar ao leitor uma retrospectiva de modo que a intersecção entre elas e sua atual

vigência possam ser pensadas como fonte de compreensão e proposição de formas alternativas de humanização.

As concepções de meio ambiente serão apresentadas doravante pelo desenvolvimento de quatro caminhos que em alguns momentos revelam dicotomias, mas também semelhanças entre si. Essas vertentes foram eleitas com base na pesquisa de Tozoni-Reis (2004) que apresenta as três grandes linhas do pensamento dos docentes acerca do meio ambiente: a concepção naturalística, a concepção racionalista e a concepção histórica — sendo que a quarta corrente se baseia na concepção planetária de meio ambiente defendida por Gadotti, Gutiérrez e Prado referenciais teóricos dessa pesquisa.

1.2.1 A concepção naturalística de meio ambiente

Se falo na natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe porque ama, nem o que é amar...
Amar é a primeira inocência,
E toda a inocência é não pensar...

Fernando Pessoa

Ao tratar das concepções de meio ambiente uma série de mudanças e permanências entram em cena sugerindo diversas reflexões acerca das heranças do passado bem como dos novos desafios. Mesmo em facetas de gestos aparentemente tão banais como o banhar-se ou o mirar-se no espelho, afagar um animal ou depara-se com o lixo nas ruas as pessoas mostram seguir certos padrões de comportamento que revelam tanto os hábitos sociais quanto o teor de suas subjetividades.

A convivência com o próprio corpo, as relações familiares e a forma de experienciar a civilidade contemporânea dão pistas a respeito do processo de envelhecimento e de modernidade ambiental que se afetam mutuamente e impõem diversos efeitos no cotidiano e nas relações pessoais.

De acordo com Mauro Guimarães (1995, p.11), o que comumente se “chama de natureza é o conjunto de elementos vivos e não-vivos que constituem o planeta Terra. Todos esses elementos relacionam-se influenciando e sofrendo influências entre si, em um equilíbrio dinâmico.”

No decorrer dos tempos da vida humana sobre a Terra houve uma correlação de forças que alterou o percurso do planeta e da humanidade no período de alguns bilhões de anos, colaborando para o surgimento e o desaparecimento de muitas espécies, juntamente com as transformações do relevo, do clima, do solo, da hidrografia, dos oceanos e continentes.

Entretanto, o ser humano em princípio cultivou para com a natureza um relacionamento de profunda sujeição e contemplação, ignorando a necessidade de compreensão dos fenômenos ambientais e sua capacidade de dominação.

Sob esse contexto, o ser humano primitivo surgiu fazendo parte integrada deste todo — a natureza. Pode-se visualizar o ser humano ancestral vivendo em cavernas e ocupando claramente um nível trófico na cadeia alimentar. Podem-se observar os silvícolas, ou indígenas, com sua cosmologia, seus rituais e tradições culturais, bem como suas práticas de sobrevivência em grupo em grande integração com o ambiente ao redor. Uma relação que preserva o equilíbrio dinâmico da natureza e que se baseia sempre na capacidade de suporte dos recursos naturais da área afetada (GUIMARÃES, M. , 1995, p. 12).

Esse primeiro relacionamento do homem com a natureza consistia em uma indissociável união, em sua singular identificação com o ambiente. Para Tozoni-Reis (2004) a concepção “mágica” da natureza, como a primeira concepção da história construída pelo homem primitivo, se caracterizava por uma total antropomorfização do meio ambiente, recebendo a projeção de traços humanos.

A natureza era valorizada a partir das necessidades do conjunto da humanidade. No período da Grécia Clássica uma relativa mudança na concepção de natureza pôde ser observada com a emergência de parâmetros científicos de conhecimento objetivo e dominação sobre o meio ambiente, expressos na máxima “o homem está na natureza”, ou seja, o homem domina soberano a superfície do Planeta.

Paralelamente a essa crença, a atribuição de toda a degradação do ambiente à ação predatória do homem anda de mãos dadas com a defesa de que ele é apenas mais um elemento da natureza, mais uma parte do sistema e quando desobedece a “ordem natural das coisas” causa dor e barbárie sem medidas. A paisagem moderna que subtrai os elementos naturais é compreendida como uma fuga do homem à temida natureza, um sintoma de sua alienação que em última análise é filha do progresso (TOZONI-REIS, 2004).

Mesmo no século XVII, com a revolução mecanicista, o ideário vigente de meio ambiente ainda era a natureza orgânica, calcada na concepção bíblica. Embora o homem fosse considerado o elo privilegiado entre a natureza e Deus, esta existia somente para servir o homem, e, da mesma forma, carregava traços humanos: a natureza era vista como algo humanizado e vivo, um organismo.

Essa corrente de pensamento — resguardadas as devidas releituras e seus contextos históricos — foi retomada no século XVIII com o conhecido movimento Romântico que apregoava oposição à visão mecanicista e científica de mundo. Um expoente dessa teoria foi o inglês Gilberto White. Segundo esse teórico, a vida rural simples, modesta e humilde seria o único caminho possível ao restabelecimento da harmonia entre o homem e a natureza externando franca discordância com o pensamento científico cartesiano (TOZONI-REIS, 2004, p. 36).

Com o passar dos tempos a humanidade foi afirmando sua consciência individual e gradualmente se afastou da natureza, desintegrando-se do todo, e perdendo a capacidade de percepção das bases de manutenção do equilíbrio da vida. A ação do homem passou a revelar a desarmonia e o sentimento de antropocentrismo que justificava o uso dos recursos naturais ao seu bel prazer.

Esse tipo de postura decorre de uma visão de mundo e de um sentimento de dominação que regem as relações de classe dentro da sociedade que se baseia em um modelo de desenvolvimento moderno. Tal parâmetro de crescimento societal está circunscrito a um “crescimento econômico baseado na extração ilimitada de recursos naturais, renováveis ou não, na acumulação contínua de capitais, na produção ampliada de bens, sem considerar as interações entre essas intervenções e o ambiente em que se realizam” (GUIMARÃES, M. , 1995, p. 13).

Essa mudança de paradigma aconteceu concomitantemente ao surgimento das cidades “como lugar de encontro, de trocas, de comércio, de embates políticos, de instrução e da vertiginosa ampliação dos assentamentos humanos” (CASCINO, 2003, p. 32). No contexto dessas transformações o anseio humano se traduzia tanto no desejo de conquistar e desbravar destinos desconhecidos, quanto de encontrar na natureza refúgio e lenitivo para as mazelas da civilização.

Essa primeira concepção de meio ambiente sacraliza o mito do paraíso perdido, o ideal da natureza intocada, em que o homem é o seu grande algoz e, portanto deve se submeter incondicionalmente às “leis naturais” assim como todos os seres vivos. O domínio

da natureza pelo homem é visto como resultado da cultura, sendo interpretado como um perturbador armado de artifícios prejudiciais ao equilíbrio ambiental.

Temos assim o primeiro núcleo de representações da relação homem-natureza: o sujeito natural. Se o sujeito é um sujeito natural, a crise ambiental emerge de sua “arrogância em não se submeter, que seria humilhação ficar à mercê da natureza”. Esse raciocínio, geralmente, aponta o “crescimento populacional”, o aumento da população mundial, como principal responsável por essa crise. Aparecem também aqui os “valores filosóficos e culturais” como responsáveis pela crise ambiental. Assim, desenvolvimento sustentável é a busca de uma relação harmônica da nossa presença aqui no planeta, a manutenção do equilíbrio, a manutenção da qualidade ambiental (TOZONI-REIS, 2004, p. 28).

A concepção naturalística de meio ambiente encara o equilíbrio ambiental como responsabilidade individual dos sujeitos, desconsiderando o papel dos coletivos sociais e das esferas político-econômicas, camuflando as contradições que estão na base da acumulação material desregulada alcançada à custa de diversas ações predatórias.

Essa concepção aponta a igualdade entre todos os elementos da natureza como condição de conquista do equilíbrio natural. Nessa vertente o relacionamento entre homem e natureza é interpretado a partir de moldes idílicos, em que os sujeitos são considerados vilões desajustados que necessitam encontrar seu lugar, já previamente determinado, na sociedade.

Temos aqui uma concepção romantizada, na qual a idéia de integração é sugerida pela volta ao paraíso perdido. Os problemas ambientais e suas soluções estão permeados pela subjetividade; embora a intencionalidade dos indivíduos apareça em suas relações com o ambiente, ela é determinada pela vontade subjetiva desses indivíduos (TOZONI-REIS, 2004, p. 33).

Esse tipo de relacionamento é o que mais exacerba a ruptura entre o homem e a natureza e a impossibilidade de restaurar essa conexão a partir de bases mais contemporâneas e técnico-científicas. O que se mostra dessa maneira é a defesa de uma passividade como a tônica da interação do homem com o meio ambiente. As posturas ativas que impreterivelmente vêm acompanhadas de mudanças ambientais e transformações marcantes são encaradas nessa abordagem como maléficas e rotuladas como profanação da vida. Todo o equilíbrio da natureza seria reconquistado mediante a contemplação do homem em uma atitude compatível com o ideal romântico de preservação como sinônimo de interdição dos refúgios naturais que permaneceriam para sempre intocados.

Nessa concepção de meio ambiente uma modificação no modelo de desenvolvimento econômico é defendida, o que de fato tem se mostrado urgente à garantia da vida em todas as suas dimensões. O que merece ser revisto é a impossibilidade de efetuar uma

transformação em convergência com a estrutura defendida que nega o atual estágio de crescimento das práxis humanas e acredita em um retorno ingênuo aos antigos padrões de organização societal.

Tozoni-Reis (2004, p. 37) assevera que é preciso refletir sobre o conteúdo da crítica empreendida pela concepção naturalística de meio ambiente: “é simplista a idéia de que a solução dos problemas ambientais ocorre pelo deslocamento do homem como dominador da natureza para o homem com mais um elemento da natureza”.

Uma nova ordem que viabilize a construção de uma nova forma de relacionamento entre os seres humanos e o ambiente é proporcional à constituição de uma nova ética, em que a dimensão coletiva seja destacada, no sentido de abarcar a humanidade e sua dimensão democrática, para que a igualdade seja o grande vetor de projetos de desenvolvimento alternativo global.

Ao descrever a concepção naturalística de meio ambiente, certamente o tema não foi esgotado. Contudo, o exposto já permite o questionamento de alguns sentidos que fundamentam a construção da relação homem-natureza e que por vezes passam de largo dos necessários exames.

A conhecida postura de refúgio e contemplação aos ambientes naturais pode ser cultivada por pessoas que parecem ser insensíveis diante do desperdício de água ou das políticas públicas que minimizam as penalidades frente à degradação do ambiente. Essa perspectiva aponta como sinônimos o amor à natureza e a inércia política, o refúgio nos paraísos intocados e a cegueira às questões ambientais cotidianas.

O romantismo aplicado à natureza expresso em frases do tipo “quero acordar ao som dos passarinhos” ou “o verde e ar puro limpam o corpo e a alma” não tem se mostrado suficiente para a construção de uma postura ativa, de compromisso social, de promoção diária de sentidos transformadores e geradores de vida.

1.2.2 A concepção racionalista de meio ambiente

A ênfase dada à divisão desestrutura qualquer compreensão orgânica e holística, pois o todo é formado por um conjunto de partes separadas e desconectadas umas das outras, podendo ser conhecido “em si” através do uso correto e lógico da razão. Essa visão fragmentada e mecânica das estruturas vivas perpassa a modernidade e continua impregnada, de forma oculta, na práxis humana atual.

Vianeí Luis Hammerschmitt

O processo civilizatório teve parte de seu sucesso condicionado às descobertas técnico-científicas e à forma de organização e produção do saber. A racionalidade técnica que marcou os séculos XVII e XVIII impregnou toda a produção humana e contribuiu decisivamente para a cisão entre o ser humano e a natureza, a partir de uma compreensão fragmentada do saber, representada pelas especializações do conhecimento, e de um aprofundamento baseado na análise das partes em separado. A unidade e a compreensão do todo, tão caros ao relacionamento interdisciplinar com os objetos de conhecimento perderam sua importância diante de uma visão de mundo mecanicista e utilitária.

A ênfase com que a própria humanidade trata sua história e seus ganhos evolutivos, por vezes questionáveis, trouxe graves consequências para o relacionamento entre o homem e o ambiente. Quando a lógica racionalista rege a relação homem-natureza o grande eixo norteador são os conhecimentos técnico-científicos. “Com a subordinação do pensamento científico moderno à ética antropocêntrica, a concepção de natureza como selvagem e perigosa foi superada: a natureza passa a ser “dominada” pelo homem, pela razão” (TOZONI-REIS, 2004, p.37).

A natureza nessa perspectiva não é mais revestida com a aura do intocável, todavia carece da intervenção do homem de maneira racional. Assim, a ação predatória do homem pode ser modificada pelo avanço do conhecimento científico sobre a natureza.

Se esses conhecimentos são mediadores da relação homem-natureza, a origem da crise ambiental relaciona-se a eles. Conteúdos como de que “embora os conhecimentos científicos nunca sejam suficientes, a humanidade já produziu conhecimentos para melhorar as condições ambientais” representam este núcleo. Se os conhecimentos técnicos e científicos já foram produzidos, falta-nos então garantir o acesso a eles. Só a incorporação desses conhecimentos, segundo essas afirmações, pode garantir o enfrentamento dos problemas ambientais, pois só ela permite que a sociedade desenvolva ações de “fiscalização, controle e cobrança” Nessa linha, as

soluções dos problemas ambientais relacionam-se à *educação*, que foi apresentada também como conscientização. O desenvolvimento da tecnologia também foi indicado para a solução dos problemas ambientais (TOZONI-REIS, 2004, p. 30).

Essa abordagem confere papel de destaque ao controle e fiscalização do meio ambiente mediante a criação e aplicação de legislação específica. A racionalização é encarada como a tábua de salvação para todos os males sócio-ambientais e seria a única alternativa para a construção de uma relação não predatória.

O sujeito natural dá lugar ao sujeito cognoscente, àquele que conhece e por isso é capaz de preservar, ou seja, produzir sem causar impacto. A relação espiritual que outrora era cultivada com a natureza é considerada insatisfatória para fazer frente aos desafios engendrados pelo progresso científico. O homem como o centro do projeto iluminista da ciência é o detentor potencial de todas as chaves para a compreensão dos mistérios da natureza, agora examinados à luz de teoremas, fórmulas e todo o tipo de racionalismos.

Na segunda tendência, encontram-se as representações da relação homem-natureza que, reconhecendo a desigualdade presente nessa relação, aponta a falta de conhecimentos sobre as leis da natureza como determinantes dos problemas ambientais. Aqui, o conhecimento aparece como mediação imediata, direta, automática, mecânica, como se fosse assim: conheceu... preservou. Essa tendência refere-se ao caráter utilitarista da relação dos indivíduos com o ambiente em que vivem: saber (conhecimentos técnicos e científicos) usar, para poder usar mais e sempre, mas sempre usar (TOZONI-REIS, 2004, p.33).

De acordo com Tozoni-Reis (2004, p. 35) o domínio e o controle passaram a ser o objeto central das ciências: “se na Antiguidade a sabedoria servia para a compreensão da ordem natural da vida, no século XVII, ela passou da integração para a auto-afirmação”.

Para Mauro Guimarães (2000), a afirmação do desenvolvimento técnico-científico como única via de salvação para os problemas ambientais precisa ser questionada, uma vez que a apropriação dos benefícios e conhecimentos da técnica não se encontram acessíveis a uma parcela considerável da população humana. Essa desigualdade no acesso e apropriação dos bens intelectuais denuncia que a qualidade ambiental e conseqüentemente de vida proclamada pela concepção racionalista possivelmente ficará restrita a segmentos sociais, nações e blocos econômicos dominantes. Ele destaca que a

(...) *racionalidade instrumental* ou *zweckrationalität* implica a consecução metódica de determinado fim prático por um cálculo preciso de meios eficazes. Na esfera econômica, traduz-se na produção e no uso de técnicas eficientes de produção e em formas eficazes de controle e racionalização do comportamento social para alcançar certos fins (econômicos, políticos); na esfera jurídica, reflete-se

em ordenações legais que normatizam a conduta dos agentes sociais (LEFF apud GUIMARÃES, M. , 2000, p. 31).

Para o autor o paradigma cientificista-mecanicista gera uma visão dicotomizada do mundo que hierarquiza as relações dos seres humanos em sociedade, e igualmente separa a sociedade de um lado e a natureza de outro “centralizando nessa relação a figura do ser humano em uma postura antropocêntrica”. Essa concepção desenvolvimentista encerra o projeto capitalista, urbano, financeiro-industrial, tecnológico e cada vez mais globalizado embutido em uma racionalidade pouco afeita a mudanças que saiam de seu controle (GUIMARÃES, M. , 2000, p. 47).

Se a primeira corrente de meio ambiente apontava o regresso ao róseo recôncavo selvagem e a submissão do ser humano às leis da natureza, o caminho apontado na concepção racionalista impõe a necessidade de um relativo afastamento dos ambientes naturais e o conseqüente refúgio dos homens cultos nos laboratórios e academias. Esses seriam os espaços privilegiados para o tratamento sistemático, mecânico e imparcial das questões naturais que apenas à luz das verdades científicas poderiam ser desveladas.

O ser humano não é mais considerado integrante da natureza, sendo encarado a partir de uma lógica de não-pertencimento, contrária à visão de complementaridade. Nessa vertente compreensiva de meio ambiente todas as relações são justificadas historicamente pela dominação e exploração da natureza, que carregam em seu seio uma visão fragmentada e simplista da realidade. Tal concepção tem sido investigada por vários autores como o principal pilar da crise ambiental da atualidade (GUIMARÃES, M. , 2000).

O racionalismo teve o mérito de inaugurar um período de grande dedicação à investigação das estruturas biofísicas do planeta o que resultou em descobertas que ainda constituem o notável legado da ciência contemporânea. Entretanto, embora numerosos estudiosos se debruçassem incansavelmente sobre ela — interpretando-a com as lentes do rigor científico — eram incapazes de concebê-la para além de uma inesgotável fonte de recursos e crescimento econômico, observadas as devidas ressalvas, para sua exploração e uso contínuos.

Esse tratamento revela necessariamente que a atenção dedicada à natureza não se consubstanciava em uma relação homem-natureza fundada no cuidado amoroso e na preocupação de preservar os paraísos. Ao contrário, expõe a ambição humana de conquista e opressão das fontes da natureza como base para manutenção de um modelo civilizatório baseado no lucro, na competitividade e no desenvolvimento a todo e qualquer custo. Ou seja,

o mecanicismo e o utilitarismo exacerbados acabaram por constituir um “paradigma ecologicamente insustentável” (GUIMARÃES, M. , 2000).

Esse tipo de compreensão tem seu nascedouro na passagem da concepção mágica da natureza para a concepção mecânica de natureza. A revolução mecanicista trouxe a substituição de uma visão orgânica por uma visão de mundo que entende os processos naturais como semelhantes a uma máquina, por exemplo, um relógio que precisa de engrenagens devidamente fabricadas e posicionadas.

A partir dessa revolução científica e da propagada analogia entre a máquina e a vida biológica, toda a fundamentação da ciência foi alterada por uma organização cartesiana, que embora seja encarada atualmente como superada, representa ainda hoje uma contribuição inegável ao pensamento científico. A libertação dos dogmas e preconceitos possibilitou uma efervescência intelectual sem precedentes responsável tanto pela ruptura matéria-espírito, quanto pela emancipação humana das explicações místicas da realidade.

A concepção cartesiana caracteriza então a ruptura entre matéria e espírito, o que leva a consolidar a ruptura entre homem e natureza, pois o domínio da natureza pelo homem ocorreria por meio da ciência (o instrumento). Nessa lógica, a ciência permite a intervenção na natureza com objetivos práticos e econômicos, emancipando o homem de sua dependência primitiva, pré-científica (TOZONI-REIS, 2004, p. 37).

O racionalismo promoveu um desligamento entre o meio natural e o homem e a grande variedade de seres vivos, comprometendo seriamente toda a possibilidade de cooperação e comunhão entre os seres do planeta. A divisão apregoada pela concepção mecanicista não se resumia somente à esfera do tratamento dos saberes, todavia impregnava a organização das diferentes dimensões da vida com o ideário de fragmentação como condição de uma exploração mais eficaz.

Uma das principais críticas feitas à concepção racionalista de meio ambiente se refere a desconsideração da complexidade dos fenômenos da realidade, negando o papel das relações de poder que estruturam as relações de dominação que fundamentam a sociedade atual. Essa relação, segundo Mauro Guimarães (2000, p. 35), está presente tanto entre as pessoas (relações de gênero, de minorias étnicas e culturais), entre as classes sociais, quanto na relação “norte-sul” entre as nações, assim como também nas relações de dominação que se construíram historicamente entre a sociedade e a natureza. “São nessas relações de poder e dominação que podemos encontrar um dos pilares da crise ambiental dos dias de hoje”.

A visão racionalista de meio ambiente e sua imposição fragmentadora é tão vasta que atinge inclusive a percepção que o ser humano tem de si mesmo e do outro. De acordo com Hammerschmitt (2000) esse entendimento de mundo se encontra impregnado de forma oculta nas práticas humanas.

Exemplificando a afirmação acima, cita-se um fato observado em uma sala de aula, depois de um desentendimento entre adolescentes que, questionados sobre o porquê da discussão e posterior agressão, um deles responde: “- Mas professor, eu só pisei no pé dele e daí ele me deu um tapa no braço, então devolvi um chute na canela”. É evidente que na fala do adolescente está presente a compreensão mecanicista e cartesiana, pois a fala cria uma conotação reducionista na expressão “só pisei no pé dele [...], um chute na canela”. Na sua consciência ele não pisou e nem chutou o outro, pois foi só no pé e na canela da mesma. Quer dizer, o pé, o braço, a canela, são apenas uma parte e não são o outro (HAMMERSCHMITT, 2000, p. 4).

A quantidade de ações e de valores cotidianos que testemunham e padecem de fragmentação lotam os caminhos que os seres do planeta têm trilhado. É preciso aprender a identificá-los, lê-los à luz de outros sentidos, sentidos possíveis de uma realidade viável e mais justa.

1.2.3 A concepção histórica de meio ambiente

A compreensão do modo como os homens se apropriam e transformam a natureza está indissociavelmente ligado às formas como os homens se relacionam entre si e ao desenvolvimento das forças produtivas da sociedade.

Andre Villar Gomez

A crença no poder redentor da ciência para o resgate da dimensão ambiental não vigorou absolutamente soberana durante muito tempo. Ao seu lado, ou melhor, contrapondo-se a ela, embora com menor preponderância, a visão histórica do meio ambiente tem procurado se colocar preconizando a defesa das condições sócio-históricas e dos determinantes políticos como vitais ao processo de interpretação e transformação ambiental.

A constatação de que apenas o modelo mecanicista-cientificista não é suficiente para reverter o processo de degradação do meio ambiente causado pela sociedade urbano-

industrial é a bandeira de grupos de intelectuais que advogam a abordagem dialética como a forma mais coerente de abarcar a compreensão dos fenômenos sociais.

O modelo de desenvolvimento econômico apregoadado pelo racionalismo apresenta várias contradições dentre as quais se destaca a proposta de desenvolvimento ilimitado a partir de uma base de recursos que é finita, o que anuncia uma insustentabilidade em longo prazo. Essa crítica empreendida pela linha de pensamento dialética considera a história, o social e a cultura protagonistas do quadro de análise e proposição de mudanças, questionando as verdades legitimadas pelo modelo cartesiano de concepção de meio ambiente.

A relação homem-natureza é interpretada como a relação sociedade-natureza, sociedade esta constituída a partir e segundo a história e a cultura. Conforme essa corrente, a igualdade entre o homem e o meio ambiente defendida pela concepção naturalística de meio ambiente, não tem a menor possibilidade de ocorrer em uma sociedade baseada em moldes de exploração e de acumulação de bens materiais.

A relação homem-natureza é entendida como sociedade-natureza. A idéia de que o homem se relaciona com a natureza de forma que a modifique — a transforme — se contrapõe a idéia de natureza harmônica, natural, intocada: o homem interfere, “interage com a natureza”. Os problemas ambientais residem na forma histórica dessa interação: “o homem também é natureza”. Os seres humanos modificam a natureza e criam uma outra natureza, modificada, mas natureza: “a sociedade deriva da natureza, e para a sociedade, só interessa realmente a natureza que ela consegue transformar com sua cultura”. Essas representações sugerem também a idéia de conflito entre o sujeito e a natureza: “o homem é um predador, mas a natureza é violenta, e a idéia de equilíbrio na relação homem-natureza é ideológica”. Essa abordagem indica que a dicotomia homem-social *versus* natureza-natural está superada, a interação entre eles sugere o homem-social-natural e a natureza-natural-social. A relação sociedade-natureza como pressuposto da problemática ambiental, que define a relação homem-natureza como construída pela história, aponta as conseqüências das ações dos homens no ambiente como também historicamente determinadas (TOZONI-REIS, 2004, p. 31).

Para essa concepção, a apropriação histórica dos recursos naturais sofreu uma grande transformação a partir da Revolução Industrial e conduziu ao atual panorama de degradação ambiental. O caos ambiental foi asseverado pela busca do lucro e da submissão das políticas públicas aos interesses privados. A natureza antes concebida como refúgio sacrossanto na concepção naturalística, depois considerada objeto de exploração e racionalização científica no mecanicismo, agora é interpretado pelos dialéticos-históricos como sujeitada a um processo de conversão em mercadoria.

Para essa frente de análise o atual modelo de desenvolvimento econômico, político, social e cultural é incompatível com um projeto de sustentabilidade ambiental.

Segundo essa avaliação, o projeto de sustentabilidade proclama uma defesa da natureza como forma de manter a estrutura social, que se apóia na criação de novas necessidades e na busca das formas para satisfazê-las à custa do esgotamento dos recursos naturais.

Se a história e a cultura definem a relação sociedade-natureza, a origem da crise ambiental é pensada também social e historicamente. Os fatores políticos e econômicos são indicados como fatores determinantes dos problemas ambientais. Entre esses fatores identificamos a idéia de que o “modelo econômico” da sociedade atual produz cada vez mais necessidades e, na busca das formas de satisfazê-las, esgotam-se os recursos naturais. A Revolução Industrial e o papel assumido pelo Estado na sociedade moderna foram apontados como componentes do “processo histórico de apropriação dos recursos naturais”, determinantes da crise ambiental. Se “o modo de produção em que vivemos” é a principal causa da degradação ambiental, o lucro e a submissão das políticas públicas aos interesses privados são seus instrumentos. Então, uma das idéias principais sobre a origem da crise ambiental é a “de transformação da natureza em mercadoria” (TOZONI-REIS, 2004, p. 32).

O sujeito é compreendido em moldes distintos daqueles apreçados pelas concepções anteriores. Na base naturalística o ser humano era considerado como parte integrante da natureza, como mais um elemento dentre tantos outros existentes no meio ambiente. Na vertente racionalista era reconhecido como dominador intelectual de um ambiente segmentado e mecanizado, e na interpretação da abordagem histórica a relação se ampara em uma lógica dialética. Não mais homem-natureza, mas sociedade-natureza, não mais sujeito natural, ou sujeito cognoscente, mas sujeito social.

O sujeito social identificado por essa terceira tendência de concepção de meio ambiente é o ator de uma relação homem-natureza

(...) marcada pela intencionalidade dos sujeitos. Segundo essa concepção, na relação homem-natureza estão presentes as condições históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Essa relação é entendida pela ótica da relação sociedade-natureza. O desenvolvimento da tecnologia aparece como um dos instrumentos dessa relação, pois exige a intencionalidade dos sujeitos para conservar e impactar, estabelecendo a relação entre a cultura e a história. A importância dos conhecimentos técnicos e científicos é reconhecida, não numa relação direta e mecânica, mas definida pela vontade intencional — portanto histórica — dos sujeitos (TOZONI-REIS, 2004, p. 34).

O conceito de homem e de natureza que fundamenta essa concepção se apóia nos pressupostos de Marx de acordo com os quais o conceito de natureza é historicizado, determinado pelo processo produtivo. Dessa forma, se na relação homem-natureza subjacente à lógica formal cartesiana o papel do homem era dominar o universo dividido em partes, em

uma relação pautada em parâmetros dialéticos essa relação é permeada pela totalidade e pela contradição. O ser humano “é o sujeito histórico da construção de sua relação com a natureza” (TOZONI-REIS, 2004, p. 38).

Aqui, o papel dos conhecimentos técnicos é encarado sob a ótica do equilíbrio ambiental. Esse equilíbrio é concebido como inatingível apenas pelo domínio da técnica, pois a perspectiva ambiental histórica entende que as soluções dos problemas ambientais não são soluções de natureza técnica, mas de natureza política (TOZONI-REIS, 2004).

Além de insuficientes as soluções de caráter técnico representam um fator de competitividade no liberalismo econômico, uma vez que as tecnologias menos poluentes têm custo maior e por isso reduzem a margem de lucro sendo, portanto, secundarizadas como opção para a redução dos impactos ambientais.

Diante do exposto é possível afirmar que, em uma relação histórica entre o homem e o meio ambiente, os problemas ambientais têm sua perspectiva de enfrentamento como problemas sociais. O trabalho nessa frente de análise tem um papel central, pois é no tipo de atividade vital que uma espécie exerce que o sujeito é definido.

Nesse sentido, a relação homem-natureza é mediada pelo trabalho, sendo destinado a criar uma segunda natureza no homem: ser, ao mesmo tempo, natural e social. Entretanto, a polivalência dos trabalhadores e o aumento da produção e as tendências de qualidade total dentre tantas outras mudanças impostas pelo capitalismo, denunciam que o trabalho como categoria de análise, precisa ser considerada com algumas ressalvas (TOZONI-REIS, 2004).

O trabalho como atividade vital do homem também indica que as relações entre as necessidades sociais e biológicas de todos os seres do planeta sofrem de uma séria ruptura oriunda de uma alienação. Essa alienação consiste tanto na separação do homem de seu próprio trabalho, que passa a ser estranho a ele, quanto na divisão de seu próprio corpo interno e externo, ou seja, sua natureza orgânica e inorgânica.

Na impossibilidade de participar de forma plena de seu trabalho, sua atividade vital, o trabalhador perde a possibilidade de se construir como homem pleno, tornando-se executor de tarefas mecânicas e expropriado de uma relação de intercâmbio com a natureza.

Considerando que a força motriz das preocupações mais recentes de alguns setores da sociedade com o ambiente relaciona-se à crise ambiental que estamos vivendo, qualquer tentativa de sua superação deve considerar a compreensão de seus determinantes históricos. O trabalho como mediador da relação homem-natureza pode ser visto se superada a abordagem economicista que lhe tem conferido a sociedade moderna, se for entendido como ação humana intencional. Assim,

refletindo sobre a sua organização histórica, podemos perceber que a sociedade moderna se organizou a partir da exploração do homem pelo homem. Nesse sentido, a perspectiva de construção de uma nova sociedade, expressa por praticamente todos os setores sociais quando se referem à problemática ambiental, só tem sentido na superação dessa exploração. Então, a transformação da sociedade não é a adaptação do modelo político, econômico, social e cultural da sociedade moderna à necessidade de conservação do ambiente natural. Uma sociedade nova significa, nessa linha de pensamento, o fim da exploração do homem pelo homem (TOZONI-REIS, 2004, p. 49).

Uma nova sociabilidade, livre das explorações é a alternativa civilizatória defendida pela concepção histórica de meio ambiente como maneira de enfatizar o caráter internacional da problemática ambiental. O caminho apontado é o da superação da dominação da natureza pelos homens e dos homens pelos homens em toda a sua complexidade histórica, num movimento de busca pela criação de novos referenciais teóricos para prospecção de outras bases para a relação homem-natureza.

Alguns estudiosos do materialismo histórico dialético, corrente que fundamenta a concepção histórica de meio ambiente, indicam os limites dessa corrente sociológica. Um deles é a ênfase na dimensão econômica que se apóia na divisão e estrutura de classes e estrutura de produção para justificar e analisar todo o caos ambiental. O peso que a atual conjuntura econômica tem sobre as questões ambientais é inegável, entretanto, apenas a crítica ao sistema capitalista, não tem se mostrado suficiente para contagiarmos mentes e corpos na tarefa de revisão constante dos sentidos que pautam a vida na Terra.

Um exame que leve em conta a unidade matéria e espírito necessita articular as dimensões econômicas da sociedade às estradas que habitam o mais íntimo do homem, combinação capaz de fazer com que ele sinta em si o germe de outros caminhos a serem criados e caminhados coletivamente e integralmente.

1.2.4 A concepção planetária do meio ambiente

Uma compreensão dos temas ambientais globais exige a mediação entre o imediato e o mediato, entre o mais sentido e o menos sentido, entre o privado e o público, entre o pessoal e o político, entre a exclusão e a presença na sociedade civil, entre um horizonte de compreensão e outros, entre em eu, em tu, e um nós, entre o micro e o macro.

Gutiérrez e Prieto

A visão linear de mundo oriunda do paradigma cartesiano de ciência precedeu a abertura de novas formas de interpretação e expressão do universo, tais como as premissas constantes na Teoria da Relatividade e na explicação da dimensão quântica da realidade. Essas descobertas provocaram uma profunda mudança, incentivando a transição de uma compreensão mecanicista para uma visão ecológica e holística da realidade. Essa nova base de análise ressalta o papel dos elementos presentes em nossa cultura, tradicionalmente considerados obstáculos à ciência moderna.

Essa mudança de paradigma é descrita por Gutiérrez e Prado (2000) quando apresentam a tendência proclamada por diversas dimensões da sociedade frente aos desafios da realidade e da insuficiência dos modelos racionalistas de solução dos desafios cotidianos.

Para os autores, o mundo antes concebido a partir de entidades isoladas tem sofrido uma grande transformação em categorias como espaço, tempo e matéria, mostrando a necessidade de pensar as relações do ponto da dimensão holística e da integração das pessoas e das comunidades.

Frente à lógica racionalista que nega o sagrado e a subjetividade e, em nome do desenvolvimento e do progresso, saqueia a natureza e mata a vida, o paradigma emergente caracteriza-se pela promoção de uma lógica relacional e auto-organizacional que leva o ser humano a redescobrir o lugar que lhe corresponde dentro do conjunto harmonioso do universo (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 30).

A visão planetária de meio ambiente centra-se em uma visão unificadora do planeta e da sociedade mundial. Assim, abarca o conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos para uma nova percepção da Terra como uma única comunidade. As expressões “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”,

“nossa pátria comum” são algumas manifestações que sintetizam os pressupostos dessa visão de mundo.

Conforme afirmam Gutiérrez e Prado (2000, p. 38), “um aspecto básico da planetariedade é sentir e viver o fato de que fazemos parte constitutiva da Terra: esse ser vivo e inteligente que pede de nós relações planetárias, dinâmicas e sinérgicas”.

A crise ambiental é percebida para além de uma crise individual ou institucional, da má distribuição e consumo de bens. Todavia é concebida também como uma crise de valores e de destino. Esse quadro caótico pode ser percebido na incoerência existente entre a considerável difusão das problemáticas e de informações ambientais, e a quase total inércia das pessoas e instituições diante dessa propagação.

De acordo com Gutiérrez e Prado (2000), a contradição entre os valores defendidos e o comportamento cotidiano mostra a grave separação que impregna a vida dos indivíduos e das instituições. Embora na atual sociedade as questões ambientais venham à tona constantemente, sendo comum que boa parte da população já tenha ouvido falar de alguma catástrofe ambiental, ao que tudo indica uma cidadania consciente de suas responsabilidades parece ainda distante.

Não são os conhecimentos, as informações e nem as verdades transmitidas através de discursos ou leis que dão sentido à vida. O sentido se tece de outra maneira, a partir de relações imediatas, a partir de cada ser, a partir dos sucessivos contextos nos quais se vive. O sentido de trabalhar por um meio ambiente sadio constrói-se num fazer diário, numa relação pessoal e grupal e, por isso, a tomada de consciência ambiental cidadã só pode traduzir-se em ação efetiva quando segue acompanhada de uma população organizada e preparada para conhecer, entender e exigir seus direitos e exercer suas responsabilidades (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 14).

Nessa concepção as questões ambientais, ou seja, a relação homem-mundo é tratada a partir do diálogo e a relação convergente de todos os seres que conformam a comunidade cósmica. O homem agora considerado cidadão cósmico é aquele que compreende e se interessa por seus direitos ambientais e se dispõe a exercer sua responsabilidade ambiental. Sua atuação é inseparável da atuação política, da organização coletiva, dos movimentos sociais e do redimensionamento da participação social com o intento de validar o processo de gestação de uma “utopia de qualidade de vida alternativa, que se atualiza no cotidiano e dentro de um horizonte futuro, desejável e viável” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 15).

Consoante Gutiérrez e Prado (2000), a recuperação harmônica requer o desenvolvimento de uma nova maneira de viver, focalizada nas relações do Planeta com a Terra e com tudo o que a consciência planetária supõe: tolerância, equidade social, igualdade de gêneros, aceitação da biodiversidade e promoção de uma cultura da vida a partir da dimensão ética.

Se nós, seres humanos, somos, a partir de nossa cotidianidade desarmonizadores, deveríamos ser atores da harmonia ambiental através do uso mais humano dos recursos naturais. Embora devamos lutar pelas macrossoluções, as quais correspondem aos governos, às empresas, às grandes entidades sociais, nossa preocupação imediata deve ser levantar as soluções que estão a nosso alcance e que estão fortemente marcadas por ações de sobrevivência e por uma melhor qualidade de vida. Trata-se, em síntese, de saber vincular os problemas ambientais e suas soluções com a vida cotidiana e com a busca daquelas relações harmônicas que nos levem a uma melhoria da qualidade de vida (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000. p. 32).

Nesse contexto, a consciência adquire um valor chave nas relações com a natureza, e desta com o social, aproximando-se da cosmovisão dos povos antigos que defende uma reconciliação da humanidade com o cosmos e com a rede de relações intrinsecamente dinâmica do equilíbrio planetário.

A cidadania planetária, ou a cidadania cósmica, é um conceito central na compreensão do sujeito na concepção planetária de meio ambiente. Essa dimensão reflete e requer a formação de uma consciência ecológica profunda, indissociável de uma articulação material e espiritual que fundamenta o caminho para um novo paradigma.

A cidadania planetária é frequentemente associada ao desenvolvimento sustentável, entretanto, essa relação extrapola os limites econômicos. Ainda assim, tem foco na superação das desigualdades sociais e das sangrentas diferenças econômicas para a integração da diversidade cultural da humanidade. Consiste basicamente em uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas dos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também econômicos.

Ela permanece no campo do projeto humano e não pode ser alcançada apenas mediante o desenvolvimento tecnológico, todavia faz parte de um projeto de humanidade como um todo. Não é mera consequência ou subproduto da tecnologia ou da globalização econômica. Apóia-se em um ponto de referência ético que compreende como indissociáveis a civilização planetária e a ecologia, considerando a Terra “Gaia”,

(...) um superorganismo vivo e em evolução, o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos”. A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da planetariedade, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 22).

Essa batalha exige que o cidadão recupere o controle de sua vida cotidiana e de seu destino econômico, social e ambiental, buscando formas alternativas de associação para a constituição de uma força própria que faça contrapeso aos outros setores e amortize os efeitos das forças impessoais do mercado globalizado. Essa articulação, denominada pelos autores de novo pacto social propõe que o tema ambiental se transforme no ponto de partida para que o cidadão organizado vigie e participe na instrumentação das políticas públicas para a manipulação de recursos naturais de forma racional e equitativa.

Esse pacto de cidadania ambiental deve construir uma alternativa a esse contrato social que está sendo imposto por uma economia baseada na alta tecnologia que vai além do trabalhador e do ser humano; essa que propõe a necessidade de um número cada vez menor de pessoas para fomentar a produção de bens e a provisão de serviços. É necessário um pacto social cidadão que questione o ritmo e a direção do mercado global. No qual as empresas multinacionais tem eclipsado e assumido o poder das nações, exercendo também um controle sem precedentes sobre a totalidade dos recursos mundiais, dos grupos de trabalhadores e dos mercados (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 17).

Essa proposta de trabalho se originou de um programa denominado Cidadania Ambiental Global, criado em 1996 pela Comissão da Organização das Nações Unidas. A tônica dos projetos reside no comprometimento com uma mudança profunda de mentalidade, conceitos e valores com respeito ao meio ambiente.

A partir desse programa, em cada região foram elaboradas propostas de trabalho com redes regionais compostas principalmente por atores sociais, com os quais se pode iniciar um debate e um programa eminentemente participativo. A obra de Gutiérrez e Prado é a proposta elaborada, a pedido de Alicia Bárcena¹¹, para o processo educativo inerente à ação específica de determinada rede, especificamente a América Latina.

O alicerce dessa vertente é a defesa dos equilíbrios básicos e dinâmicos partindo de uma humanização social para a apropriação da soberania sobre os usos dos recursos naturais e ambientais, como forma de impulsionar, novos espaços sociais, baseados em uma nova civilidade, em uma nova forma de fazer política “que desperta a coragem civil que leva

¹¹ Diretora da Divisão de Meio Ambiente e Assentamentos Humanos da Cepal (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe).

cada indivíduo a associar-se e a construir sua representação frente ao Estado e frente aos poderes econômicos” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000. p. 15).

A dimensão planetária, assim entendida, fundamenta-se numa premissa básica que exige que os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza se dêem harmonicamente integrados ao desenvolvimento humano. “nesse sentido enfatizar estes equilíbrios implica colocar no centro de nossas novas preocupações o vasto desequilíbrio surgido no interior do mundo natural (Ecologia natural) da humanidade com a natureza (Ecologia social) e no interior de si mesma (Ecologia humana)”.

Em consequência é preciso enfatizar as interconexões ente os seres humanos, os fenômenos sociais e os naturais. Não podemos, portanto, nos preocupar com a cidadania planetária excluindo a dimensão social do desenvolvimento sustentável. Resulta evidente, portanto, que a ecologia natural não pode se dar sem a ecologia social, e nem uma nem outra podem ser conquistadas sem o concurso ativo e consciente do cidadão ambiental (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000. p. 41).

A concepção planetária de meio ambiente compreende a articulação dos chamados recursos não-convencionais, ou seja, das potencialidades advindas do mundo natural (Ecologia natural), da humanidade com a natureza (Ecologia social) e no interior de si mesma (Ecologia humana). Esses recursos longe de se desgastarem, multiplicam-se por meio do processo educativo e de tomada da consciência.

Conforme destacam Gutiérrez e Prado (2000), tanto quanto mobilizar as esferas governamentais, os recursos internos e externos à humanidade dizem respeito à capacidade do homem de articular sensibilidade, imaginação, vontade e talento intelectual em um esforço que se estende do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento social. Esse exercício gera uma consciência integradora que vai além do individual, transformando as potencialidades da pessoa em catalizadores de uma energia social transformadora.

Essas relações harmônicas indivíduo-grupo, que guardam em si a conquista de graus crescentes de “autodependência”, pedem, por sua vez, que se coloquem em jogo tanto os recursos externos como, sobretudo, os recursos internos que devem ser gerados para suscitar e incrementar os novos processos sociais (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000. p. 43).

Essa forma de conceber o meio ambiente é uma resposta à visão globalizada, estratificada, linear e seqüencial dominante, que deve dar lugar a uma ordem flexível, progressiva, complexa e coordenada. Se a ética da globalização se ampara na fragmentação, na verticalidade e exploração global, a planetariedade é resultado de um processo de dinamismo, de participação responsável na promoção da vida. O confronto entre os discursos da globalização e os ideais da concepção planetária de natureza aponta para a necessidade de

pensar a inter-relação e a complementaridade de procedimentos convergentes entre as macro esferas organizacionais e a dinâmica das demandas cotidianas.

A concepção planetária de meio ambiente, tal qual aqui exposta, é compreendida como a visão que melhor articula as diversas dimensões que compõe o Cosmos. Nessa vertente é possível combinar uma atitude de contemplação ativa, ou seja, ser e estar com e na natureza. Sentindo-a de modo visceral, mas também a avaliando com o um projeto, um sonho, um caminho ainda não percorrido, mas que se deseja percorrer, um horizonte de vida viável.

Ela não descarta o papel da técnica, da informação e da ciência, todavia considera que a essa esfera devem se unir o esforço político e a formação de atitudes e valores, tanto no plano das políticas públicas, quanto na esfera do desejo e dos talentos a serem desenvolvidos no cotidiano que é o “lar dos sentidos”.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS AMIZADES E SUAS CARTOGRAFIAS

O presente capítulo trata dos encontros, das amizades celebradas entre a educação e o ambiental e que constituem as diversas correntes de Educação Ambiental. No início apresento as principais concepções de educação, divididas em correntes de educação conservadora, compreendendo a educação tradicional, a educação nova e a educação tecnicista e as correntes de educação crítica que abrangem as tendências pedagógicas crítica e holística¹². Em seguida, delinco as diversas vertentes de Educação Ambiental, quais sejam a Educação Ambiental Conservadora, a Educação Ambiental para a Gestão Ambiental, a Educação Ambiental Crítica e a Ecopedagogia e procuro delinear as cartografias dos “casamentos” que estão na base de suas formulações e identidades. No terceiro momento, a Ecopedagogia, fundamento teórico dessa pesquisa, é tratada e descrita em interlocução com as demais orientações.

2.1- As Tendências Pedagógicas

E para que, por sua vez, possa renovar essas ações e revitalizá-las, fazendo com que novamente se discuta o papel político da escola, por meio do pertinente, mas esquecido debate a respeito das correntes pedagógicas.

Philippe Pormier Layrargues

De modo geral, no decorrer dos tempos, a educação tem sido alvo de constantes análises e investigações por parte de estudiosos de diversas áreas. A notória importância dessa discussão é alimentada pela emergência de novas políticas públicas, projetos pedagógicos, planos de governo e demandas sociais. Seja em uma roda de conversa ou em uma sessão

¹² Seleção elaborada com base na obra de Tozoni-Reis (2004), Guimarães (2004) e Gadotti (2000).

parlamentar esse tema está presente em calorosas discussões que se desenvolvem em diferentes sentidos.

A educação escolar é fruto de um longo e complexo processo em que se articulam forças sociais, econômicas, políticas, éticas e estéticas ora convergentes, ora contraditórias. Nessa caminhada histórica, a cada década intensifica-se a pressão de setores significativos da sociedade brasileira por acesso e permanência na escola, em face de uma série de mudanças sociais que ensejaram outros papéis: o trabalhador deixa de ser escravo e passa a ser assalariado, o homem deixa de ser súdito e para ser denominado cidadão.

Dentre as diferentes direções para as quais a discussão educacional pode avançar, a temática das correntes pedagógicas teve seus anos áureos de grande efervescência intelectual e desenvolvimento teórico em meados das décadas de 1970 a 1980¹³. Contraditoriamente, o espaço dedicado ao estudo dessas questões vem perdendo terreno no campo da formação de professores, deixando margem para o predomínio de “uma estéril e perigosa banalização do ato de ensinar, do sentido da função pedagógica para a mudança social” (LAYRARGUES in GUIMARÃES, 2004, p. 14).

Essa lacuna é considerada por alguns estudiosos¹⁴ do campo ambiental como responsável pela fragilidade que assola a Educação Ambiental e materializa a imensa distância que se estabeleceu entre o discurso e as práticas cotidianas.

Para Gadotti (2000) as perspectivas teóricas que orientaram as práticas educacionais representam alguns marcos, pegadas do que foi a educação, do que permanece no *ethos* educacional e poderá persistir na educação do futuro. Seu estudo é pertinente não apenas para o entendimento da atual conjuntura educacional, mas principalmente pelas direções e necessidades que aponta para a educação do futuro.

Essa tarefa de pensar os sentidos das correntes pedagógicas considera que a educação colabora com a construção de ideais de mundo, de sociedade, de ser humano e de conhecimento baseado nos pressupostos teóricos proclamados por cada linha de pensamento educacional. Dessa forma, na perspectiva da Educação Ambiental, há que se pensar qual educação é coerente com o sentido do resgate da dimensão ambiental em todo seu alcance e complexidade.

Ao apresentar e analisar cada vertente de educação propõe-se uma viagem cujo destino, o objetivo é alcançar a percepção dos projetos de vida que a educação pode ensejar

¹³ Sobre o pensamento educacional brasileiro, Moacir Gadotti (1986) traça um amplo panorama acerca das várias correntes e pensadores.

¹⁴ Guimarães (2004), Layrargues (2004) e Tozoni-Reis (2004) se dedicam a pensar acerca das abordagens pedagógicas como base para a construção e interpretação das vertentes de Educação Ambiental.

para o ambiental nos diversos encontros e amizades que foram construídos em cada uma das correntes de Educação Ambiental. Nesse sentido, Mauro Guimarães (2004) aponta alguns questionamentos essenciais ao caminho, a partir dos quais essa pesquisa pauta suas considerações:

(...) qual proposta de educação dará conta de contribuir para a construção de uma sociedade sustentável? Será uma educação baseada nos paradigmas tradicionais que acreditam que o comportamento da sociedade é resultado da soma dos comportamentos de cada indivíduo (das partes)? Será aquela educação na qual o professor transmite as informações “corretas” e espera que os alunos aprendam e que disso resulte uma mudança de comportamento desses alunos, solucionando, assim, os problemas? Que acredita que somando esses comportamentos “corretos” teremos como resultado uma nova sociedade? Basta transmitir o conhecimento certo aos nossos alunos que eles terão “consciência ecológica” (GUIMARÃES, M., 2004, p. 85)?

Um rápido olhar sobre as diversas correntes pedagógicas permite perceber a gama de estudiosos, e conseqüentemente, de sistematizações do pensamento pedagógico, o que requer que uma seleção seja realizada. Diante dessa variedade da organização do pensamento pedagógico e seus vários expoentes teóricos, a opção apresentada encontrou respaldo na obra de Tozoni-Reis (2004), Gadotti (2000) e Mauro Guimarães (2004), que se dedicaram a identificar e desenvolver sistematicamente as vertentes da educação que estão na base, em interlocução direta com as questões ambientais na esfera educativa.

Esses estudiosos têm em comum o entendimento de que a educação é essencial ao projeto de sustentabilidade e de vida futura em um horizonte desejável, e por isso articulam os estudos das tendências pedagógicas às várias vertentes de Educação Ambiental. Além de convergirem em torno desse ideal, os mesmos teóricos organizam as tendências pedagógicas em duas linhas: as conservadoras e as críticas. As correntes pedagógicas conservadoras a serem abordadas são a Educação Tradicional, a Educação Nova e a Educação Tecnicista e as selecionadas em torno da vertente crítica são a Educação Crítica e a Educação Holística. A Educação Tradicional, a Educação Nova e a Educação Crítica são tratadas por Tozoni-Reis (2004). Já a Educação Holística e a Educação Tecnicista são abordadas por Gadotti (2000) e Mauro Guimarães (2004), respectivamente.

Mauro Guimarães (2000) esclarece que as correntes conservadoras são aquelas visões de mundo comprometidas com o interesse em manter o modelo atual da sociedade; ao passo que as críticas, são as propostas voltadas para as transformações da sociedade em direção à igualdade e à justiça social.

Essas diferentes concepções presentes em nossa sociedade travam um embate pela hegemonia. Uma, atrelada aos interesses populares de emancipação, de igualdade social e melhor qualidade de vida que se reflete em melhor qualidade ambiental; outra, que assume prioritariamente os interesses do capital, da lógica do mercado, defendida por grupos dominantes. Esta última, hegemônica na constituição da sociedade contemporânea (GUIMARÃES, M. , 2000, p. 28).

Essas duas grandes correntes, de acordo com Mauro Guimarães (2004), são projetos de educação e apresentam os seguintes pressupostos e características:

(...) um projeto conservador de educação (ambiental) baseado em uma visão liberal de mundo acredita que a transformação da sociedade é consequência da transformação de cada indivíduo. Desta forma, a educação, por si só, é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, basta ensinar o que é certo para cada um, tornando-se assim uma educação teórica, transmissora de informações. Nesta concepção, as relações sociais são secundarizadas no trabalho pedagógico, enfocando o indivíduo. (...) Em uma concepção crítica de educação (ambiental), acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência (relação dialética) da transformação de cada indivíduo, havendo reciprocidade do processo nos quais propicia a transformação de ambos. Nesta visão, educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos do trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e a atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizadas significando uma educação política (GUIMARÃES, M. , 2000, p.16-17).

Quer sejam conservadoras ou quer sejam críticas essas amizades estão aí. O alcance de cada uma delas no cenário educacional e as promessas de futuro que poderão inaugurar estão em constante movimento. Essa trajetória é marcada pelo compromisso político em ampla e micro escala, ou seja, se refere igualmente a educadores sensivelmente preocupados com o ato de educar.

As correntes pedagógicas doravante apresentadas não são as únicas em vigor e definitivamente delineadas, todavia representam percepções do atual panorama educacional aberto a outras sistematizações do pensamento pedagógico.

Essas abordagens de educação, de acordo com Tozoni Reis (2004, p. 24) permitem a identificação de um quadro de tendências que apontam três concepções distintas acerca da educação: “a educação em busca do equilíbrio perdido, a educação mediada pelo conhecimento conservador e a educação como um processo que articula conhecimento, intencionalidade e transformação social”.

Além dessas concepções, a leitura de Gadotti (2000) e Gutiérrez e Prado (2000) proporciona a formulação de uma quarta leitura de educação: a da educação como um

processo de dar e encontrar sentido nas práticas cotidianas. De acordo com essa interpretação a educação pode ter um papel no processo de resgate do meio ambiente, se colocar questões filosóficas fundamentais, “mas também se souber trabalhar ao lado do conhecimento essa nossa capacidade de nos encantar com o universo” (GADOTTI, 2000).

Esses apontamentos já permitem vislumbrar os possíveis encontros e amizades que se desenvolveram entre as concepções de educação e as concepções de meio ambiente na proposição das opções teóricas de Educação Ambiental. Os sentidos, os caminhos, e as possibilidades que se abrem a partir dessas convergências traduzem ideários de homem, de mundo, de sociedade, de natureza, enfim, de vida desejável.

2.1.1 As Correntes de Educação Conservadora: a Educação Tradicional, a Educação Nova e a Pedagogia Tecnicista

A formação do consenso em uma concepção funcionalista despersonaliza o indivíduo em sua ação intencional como participante da sociedade, resultando em alienação, já que o indivíduo perde espaço para escolhas livres e interpretações pessoais dos fenômenos sociais.

M. Guimarães

Discutir as questões educacionais que perpassam as escolhas do cotidiano dos professores é também “identificar o “espírito” presente no campo das idéias, dos valores e das práticas educacionais que as atravessa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro” (GADOTTI, 2000, p. 2). Nesse sentido, as correntes de educação de cunho conservador têm raízes antigas, que de longa data contam de uma história de dominação e reprodução do *status* dominante, mas também de um processo de luta por ampliação e acesso ao ensino.

O contexto de emergência dessas vertentes pedagógicas, em especial da Educação Tradicional, está situado na sociedade de classes escravista da Idade Antiga na qual predominava uma visão de mundo e de sociedade estratificada, hierarquizada e incontestável. Gadotti (2000) salienta que a educação desse período destinava-se a uma pequena minoria e

tinha como pressupostos a ênfase no desenvolvimento individual e no conhecimento intelectual de cunho enciclopedista.

A **Educação Tradicional** se caracteriza pela concepção de educação como produto, já que os modelos, as teorias, são imutáveis e já foram organizados logicamente. Incumbida de formar um homem para essa sociedade, a corrente tradicional de pensamento educacional, o concebe como receptor passivo de informações que deverão ser repetidas quando necessário ou solicitado. Considerado como “tabula rasa”, ele é preenchido com o acúmulo de conhecimentos apresentados de forma estática.

A “educação bancária”, como denominava por Paulo Freire, minimiza o papel dos sentimentos, da subjetividade e da autonomia, e reduz a educação a um processo de impressão, a pura receptividade. Todo o conhecimento é adquirido mediante a memorização de leis, sínteses e resumos, tendo um caráter cumulativo (MIZUKAMI, 1986).

A ênfase na chamada “pedagogia dos conteúdos” alicerçada na memorização de informações é herdeira da tradição iluminista¹⁵. O eixo do ensino está centrado no professor que posiciona sua autoridade de maneira vertical e não abre espaço para que os sentidos da aprendizagem sejam discutidos, vale mais a quantidade e a variedade de noções e conceitos. O aprender é desvinculado das questões cotidianas, é apenas “um fim em si mesmo” (GADOTTI, 2000, p. 8).

Assim, o processo educativo fica restrito ao individual, à pessoa, à sala de aula e ao livro didático, desestimulando os necessários encontros que a educação pode promover: do homem com ele mesmo, do homem com o outro e do homem com o cosmos. Ela compreende os indivíduos em separado sem possibilidade de interação com seus pares e aliados de uma realidade social incontestável. Incontestável também são os rígidos programas curriculares, minuciosos e coercitivos.

Essa educação tradicional e hegemônica é assim: eminentemente teórica; é informativa, pois coloca o professor como transmissor de informações e conhecimentos (científicos); é passiva, pelo fato de o aluno ser o receptor desse conhecimento como verdade absoluta (científica), portanto, inquestionável. Essa educação hegemônica reforça valores fragmentários e individualistas quando acredita que a soma das partes (indivíduo) é que forma o todo (sociedade), quando não valoriza as relações entre as partes (relações sociais e ambientais), pois realiza a atomização do indivíduo na sociedade. Ou seja, para essa educação, a soma dos indivíduos percebidos isoladamente é que forma a sociedade, sem que eles sejam informados por essa mesma sociedade. A educação tradicional é presa ao conteúdo dos livros, sem contextualizá-lo em uma realidade socioambiental, podendo, portanto, ficar restrita à sala de aula. Não estimula, dessa forma, a interação desses

¹⁵ Idéia desenvolvida por José Tamarit (1996) e utilizada por Gadotti (2000, 2008) em várias de suas obras para criticar a pedagogia clássica distante do sentido das práticas cotidianas.

indivíduos em um processo de intervenção crítica na realidade socioambiental. É uma educação “bancária”, conservadora, pouco apta a interagir no processo de transformações sociais, conforme denunciava o mestre Paulo Freire (GUIMARÃES, M. , 2004, p. 85).

Esse modelo de educação destaca Mauro Guimarães (2004, p. 108), não valoriza a interação pedagógica tampouco os trabalhos coletivos. É essencialmente antidialógica, e serve à opressão, opressão “inerente ao modelo de sociedade moderna, que estabelece relações desiguais de dominação de um indivíduo sobre outros, de classes sociais sobre outras, de nações sobre outras, da sociedade sobre a natureza”.

Segundo Gadotti (2000), por se centrar nos conteúdos escolares, interpretados como verdades empiricamente validadas e no professor como transmissor do saber, a concepção tradicional de educação se mostra insuficiente para responder às demandas da cultura e da educação. Uma sociedade profundamente marcada pela globalização das comunicações, da cultura e da própria educação está a exigir a criação de novos meios e uma de nova linguagem. Essa criação requer como fundamento uma ética e uma estética novas, bem como uma nova mediação pedagógica.

O globalismo que assevera a degradação do cosmos é regido pelos mesmos paradigmas clássicos antropocêntricos, predatórios e desenvolvimentistas que impõem o drástico destino da insustentabilidade para o Planeta, sem dar

(...) conta de explicar o momento presente e de responder às necessidades futuras. Necessitamos de um outro paradigma, fundado numa visão sustentável do planeta Terra. O globalismo é essencialmente insustentável. Ele atende primeiro as necessidades do capital e depois às necessidades humanas. E muitas das necessidades humanas a que ele atende, tornaram-se “humanas” apenas porque foram produzidas como tais para servirem ao capital (GADOTTI, 2000, p. 13).

A Educação Tradicional vê com grande distância e indiferença as questões ambientais, tidas como conteúdos menores, para as horas vagas, quando tudo de mais sério já foi trabalhado. As poucas vezes em que permite que o Ambiental entre na sala de aula, o reveste com a roupagem da neutralidade científica e do biologismo exacerbado.

Os temas que figuram no universo educacional são desconexos e afastados da realidade, como bem disse Gadotti (2000, p. 12) “a pedagogia tradicional considerava a esfera do cotidiano muito “pequena” para ser levada a sério”. Hoje, o debate educacional apresenta com tendência a valorização das manifestações simples da cotidianidade como forma de “descobrir a complexidade das questões mais amplas e gerais da humanidade”.

Também filiada à corrente de educação conservadora, a **Educação Nova** guarda algumas semelhanças com a Educação Tradicional. Embora veja o educando de forma mais afetiva, favorecendo um clima de auto-desenvolvimento e realização pessoal, segue a mesma lógica que compreende a educação como um processo individual. Essa característica dessa linha do pensamento pedagógico subtrai o traço mais marcante e original da educação atual qual seja “o deslocamento do enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico” (GADOTTI, 2000, p. 2).

A Educação Nova, de acordo com Gadotti (2000), encontrou referências na obra de Rousseau e desenvolveu-se nesses últimos dois séculos. Mesmo com nuances conservadoras, essa vertente tem seus méritos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino com o conceito de “aprender fazendo” (GADOTTI, 2000).

Para essa concepção, o homem é um ser único, inacabado, que goza de liberdade plena para escolher seus destinos e explorar suas potencialidades. Vive em permanente descoberta de si mesmo. O mundo é apreendido de forma interna na medida em que o homem experencia e atribui significado aos elementos. A visão de mundo, dessa forma, é impregnada de impressões pessoais.

A sociedade é concebida com o mesmo sentido de individualismo, ou seja, os seres humanos são responsáveis por suas decisões e colaboram com o progresso mediante a adaptação à ordem social vigente. Em algumas versões mais espiritualistas, a vertente escolanovista acredita que é a somatória dos indivíduos equilibrados que produz uma sociedade equilibrada e, conseqüentemente, equilibrada ambientalmente (TOZONI-REIS, 2004).

Nessa tendência, o papel da formação de atitudes e valores dá a tônica de um trabalho que secundariza a importância e a transmissão dos conteúdos formais a serem buscados de forma livre pelos próprios alunos. No processo de busca é valorizada a experiência e a elaboração individual dos conhecimentos concebidos de maneira mais flexível e adaptável.

O professor não tem mais um lugar privilegiado, é apenas um “facilitador” da aprendizagem, imbuído de desenvolver sua habilidade interpessoal para estabelecer vínculos com alunos, compreendidos como condição e necessidade do desenvolvimento pessoal. A educação, dessa forma é concebida como um

(...) processo de desenvolvimento do indivíduo. A ênfase na transmissão de valores e no desenvolvimento de atitudes como tarefa da educação ambiental, a preocupação com a formação cultural e, principalmente o conteúdo dos valores/atitudes e da formação cultural são os principais indicadores da representação de educação como desenvolvimento individual. Aqui, educação diz respeito à formação, mas relacionada à subjetividade humana (TOZONI-REIS, 2000, p. 76).

A ênfase na formação de atitudes, conforme esclarece Tozoni-Reis (2004), é predominante nas falas que orientam o processo educativo para a interiorização de valores universais tais como o respeito, a felicidade, a sobrevivência, a satisfação, o prazer e a tranquilidade.

A Educação Nova, continua a autora, ao se centrar em princípios universais e exacerbar o papel da liberdade e da igualdade acaba alimentando uma concepção de formação humana vazia de conteúdos concretos, que se contrapõe à idéia de indivíduo coletivo. A relação entre termos tão caros ao ato educativo como cidadão, cidadania e indivíduo é dificultada pela falta de problematização do político, do social e das contradições que engendram.

A experiência coletiva da sociedade é apagada por uma educação que entende o resgate da dimensão afetiva e pessoal como a supressão dos elementos sócio-históricos, da complexidade das relações humanas e do Cosmos.

A abordagem subjetiva de formação do indivíduo tem caráter a-histórico. Ao centrar no indivíduo subjetivo o olhar para a compreensão do fenômeno educativo, esvazia os condicionantes sociais, históricos e culturais que complexificam o processo de formação humana. O sujeito aqui em evidência é sujeito individual, identificado com o humanismo iluminista, vertente do racionalismo (TOZONI-REIS, 2000, p. 82).

As características inerentes a essa corrente tem identidade com as teorias não-diretivas presentes no pensamento de Carl Rogers (1978) e Summerhill (1975) e encaram a natureza de forma romântica e idealista. O aspecto romanesco chega a ponto de impregnar a visão dos atores educacionais: as crianças são plantinhas e o professor um jardineiro que as regará para crescerem fortes. Entretanto, Mauro Guimarães (2004) sublinha que

(...) o sentido de educar ambientalmente, hoje, vai além de sensibilizar a população para o problema. Não basta mais sabermos o que é certo ou errado em relação ao meio ambiente. Só a compreensão da importância da natureza não tem levado à sua preservação por nossa sociedade. Precisamos, também, superar a noção de sensibilizar que, na maior parte das vezes é entendida como compreender racionalmente. Sensibilizar envolve também o sentimento, o amar, o ter prazer em

cuidar, a forma como cuidamos dos nossos filhos. É o sentido de doação, de integração, de pertencimento à natureza (GUIMARÃES. M., 2004, p. 86).

Apesar de revestir o ato educativo com afeto e liberdade, abrindo espaço e dando voz ao educando, as forças que impulsionam essa perspectiva são as mesmas que movimentam a exploração da natureza e do homem e sancionam a desigualdade social. A problematização em torno das condições objetivas, dos desafios da globalidade, e emergência de uma nova racionalidade é colocada de lado intencionalmente para velar a submissão ao capital.

Essas atitudes românticas

(...) voltadas para o bem da humanidade através das transformações de algumas atitudes dos indivíduos, que não realizam uma crítica sobre as relações de poder engendradas pelo atual modelo de sociedade, não são tão ingênuas assim. Elas estão sendo construídas de acordo com uma intencionalidade que reflete uma concepção e que formula um projeto educacional comprometido com a manutenção (preservação) desse modelo, mesmo que tendo em seu bojo propostas reformistas pelo viés de soluções tecnicistas e/ou mudanças das referidas atitudes individuais (GUIMARÃES, M., 2000, p.36).

Com as atenções voltadas para a subjetividade, para ao sujeito, é subtraído da esfera educativa o espaço da construção de uma noção integralizadora e integralizante das dimensões humanas, a ser alcançada mediante íntima comunhão entre os seres do Planeta e as áreas do saber. Voltando-se apenas para si, o ser humano enfraquece o papel da educação qual seja o do constante reencantamento e redescoberta da vida como o lar dos sentidos.

Nessa mesma direção, a **Educação Tecnicista** — terceira vertente da corrente conservadora de educação — se coloca igualmente afastada das questões políticas e quaisquer outras que exijam uma interpretação holística. O conhecimento técnico, como já indica a própria denominação, e acerca das técnicas de transmissão de saber dão a esse ensino uma conotação pragmática e informativa.

Gadotti (2000) diz que a racionalidade técnica, fundamento da lógica desequilibrada e irracional que rege a economia moderna é também matriz do Tecnicismo e sua concepção de mundo ordenado, perfeito, eterno e imutável justifica a injustiça e a iniquidade. Esse raciocínio está na base que engendra em um único e mesmo ato a opressão e o progresso.

Enquanto aumenta o volume de brinquedos tecnológicos nas lojas escasseiam o rio limpo para nadar ou pescar, o quintal com suas árvores, o ar limpo, água limpa, a rua para brincar ou passear, a fruta comida sem medo de química, o tempo

disponível, os espaços de socialização informal. O capitalismo tem necessidade de substituir as felicidades gratuitas vendidas e compradas (GADOTTI, 2000, p. 2).

O conhecimento está a serviço da organização da vida social, com papéis pré-estabelecidos e os mesmos valores universais característicos da Escola Nova, embora vistos com mais insipidez e neutralidade. É possível identificar (TOZONI-REIS, 2004, p. 83) nessa concepção vínculos fortes com a “razão instrumental alojada no paradigma racionalista de compreensão de mundo”.

O homem não é mais visto como livre, tendo que ser absolutamente modelado pelos conhecimentos técnicos com os métodos mais adequados. É um produto. O sujeito que está em evidência, seu processo histórico e seus guardados subjetivos são desvalorizados. A sociedade também está submetida ao mesmo controle e tecnologias eficazes, exercendo sobre os indivíduos a necessária força para a perpetuação dos costumes dominantes (MIZUKAMI, 1986).

A preparação estritamente intelectual marca essa concepção que vincula os conhecimentos à preparação para a vida produtiva, concebendo-os a partir de rígidas e intransponíveis fronteiras disciplinares. A cognição não é concebida em relação com aos aspectos sociais, culturais e ético-estéticos.

A educação tem como finalidade promover a racionalização de todas as esferas da vida propiciando um acúmulo de conhecimentos cientificamente confiáveis. O ensino é promovido por meio das técnicas apropriadas selecionadas por um professor que sistematiza e maximiza o rendimento do aluno considerando fatores como “economia de tempo, esforços e custos”. Para isso adota rígidos critérios e objetivos a serem atingidos pelos alunos (MIZUKAMI, 1986).

Educação, ensino-aprendizagem, instrução, passam, portanto, a significar arranjo de contingências para que a transmissão cultural seja possível assim como as modificações que forem julgadas necessárias pela cúpula decisória.

O ensino é tratado em função de uma tecnologia que, além da aplicação de conhecimentos científicos à prática pedagógica, envolve o conjunto de técnica diretamente aplicáveis em situações concretas de sala de aula (MIZUKAMI, 1986, p. 35).

Expressão máxima do mecanicismo na ambiência educacional, essa abordagem procura saber como o ser humano organiza, explica e estrutura o mundo. O sujeito cognoscente é desafiado a dominar o conhecimento, o mundo e até mesmo seus semelhantes por meio de suas atividades mentais.

No que diz respeito ao ambiente não há reserva considerável de espaço para o tratamento das questões atinentes a temática. Ao contrário, o vê como mais um plano de exploração e racionalização. Na escola desenvolve com ele uma relação que nada tem a ver com emancipação, afetividade, vida e intuição. Vigoram os conteúdos conceituais apresentados de forma descontextualizada, voltados, geralmente, para os aspectos da biologia que mereçam ser memorizados.

A escola, ao imprimir em seu cotidiano, por meio das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das estruturas curriculares, a lógica da fragmentação, da individualização atomística de professores e alunos, descontextualizada e não-questionadora, dificulta o estabelecimento de nexos e uma compreensão mais complexa do problema ambiental. Reproduz-se na escola, como reflexo da sociedade, o que Morin denomina de paradigma da disjunção (GUIMARÃES, M. , 2004, p. 112).

Esse pensamento educacional se materializa na esterilidade criativa que assola alunos e professores e impede a elaboração de práticas educativas capazes de transpor os muros da escola e dialogar diretamente com a comunidade suas crenças e anseios. Afastando-se da vida esse ideário educativo afasta os homens uns dos outros e tolhe as iniciativas de interpretação plena e complexa da realidade.

Essas características e pressupostos impõem uma lógica reducionista ao ato de educar, visto como treinamento mecânico de mentes separadas de corpos e corpos inertes, incapazes de sentir o Planeta. Sem espaço para construir direções, significados e sentimentos, a educação deixa de cooperar com o projeto de emancipação humana.

As três concepções subjacentes à corrente de educação conservadora têm em comum o fato de coadunarem com a reprodução da desigualdade. Esse paradigma econômico se alicerça em um tipo de desenvolvimento sustentado pela dilapidação dos recursos materiais e o agravamento das condições de vida das camadas populares.

Como afirma Gadotti (2000, p. 12) “o ser mais ameaçado pela destruição do meio ambiente é o ser humano e dentre os seres humanos os mais pobres são as suas principais vítimas”. Os desafios do atual caos ambiental exigem da educação uma amizade baseada em outros moldes. Moldes que indiquem o caminho da ação tanto em nível, pessoal, social quanto institucional. Opondo à esfera do cotidiano, — outro aspecto convergente entre as linhas apresentadas — àquela que contempla as demandas geradas pelos mais próximos na família, na escola, na vizinhança, nas associações, na história de vida de cada um, ameça-se a própria possibilidade de uma reflexão mais ampla sobre a sobrevivência da humanidade.

Esse breve percurso certamente não esgotou a descrição e interpretação das vertentes pedagógicas, mas serve à tarefa de pensar acerca das educações e as possibilidades que ensejam para o ambiental. Essa tarefa se consubstancia em ferramenta importante ao exercício da crítica, essencial à compreensão dos sentidos, que, na esfera escolar, movimentam os intentos e ações.

2.1.2 As Correntes de Educação Crítica: a Educação Crítica e a Educação Holística

Estamos aprendendo a ensaiar os primeiros passos neste caminho para onde convergiram tantas estradas, vindas de tantas direções! Mas eis que ele já nos desafia como se fosse um rumo sem volta.

Carlos Brandão

As correntes de educação crítica estão no contraponto da formação de cunho individualista que caracteriza as correntes conservadoras. Ressaltando o papel da história, da cultura, do social e da dimensão holística compreendem a educação como um processo de reflexão e ação que leva em conta o contexto dos sujeitos.

Embora sejam concebidas em torno da mesma matriz pedagógica que integra uma visão de mundo complexo, baseada na compreensão do espaço-tempo, no sentido das práxis humanas e no diálogo entre as esferas da vida, essas duas propostas guardam especificidades notórias.

A Pedagogia Crítica é filha e herdeira da tradição marxista e seguiu seu caminho sendo reinterpretada e desenvolvida posteriormente pelos teóricos da escola de Frankfurt. Sua premissa básica é a interpretação da realidade a partir das superestruturas econômicas, pressuposto que fundamentou e ampliou o movimento frankfurtiano para a abordagem de outras temáticas e construções epistemológicas de cunho lingüístico, psíquico, estético (GADOTTI, 2000).

A concepção holística, por sua vez, dialoga com a perspectiva teórica de vários autores que propõem a restauração da totalidade do sujeito, sua iniciativa, criatividade, contemplando, entretanto, a crítica à racionalização, à produtividade degradante do homem e do planeta e à esfera política (GADOTTI, 2000).

Na verdade, essas categorias não são novas na teoria da educação, mas hoje são lidas e analisadas com mais simpatia do que no passado. Sob diversas formas e com diferentes significados, essas categorias são encontradas em muitos intelectuais, filósofos e educadores, de ontem e de hoje: o “sentido do outro”, a “curiosidade” (Paulo Freire), a “tolerância” (Karl Jaspers), a “estrutura de acolhida” (Paul Ricoeur), o “diálogo” (Martin Buber), a “autogestão” (Celestin Freinet, Michel Lobrot), a “desordem” (Edgar Morin), a “ação comunicativa”, o “mundo vivido” (Jürgen Habermas), a “radicalidade” (Agnes Heller), a “empatia” (Carl Rogers), a “questão de gênero” (Moema Viezzer, Nelly Stromquist), o “cuidado” (Leonardo Boff), a “esperança” (Ernest Bloch), a “alegria” (Georges Snyders), a unidade do homem contra as “unidimensionalizações” (Herbert Marcuse), etc (GADOTTI, 2000, p. 14).

É possível afirmar, apenas a título de identificação inicial, que essas correntes têm o objetivo de transformação das condições materiais de vida, concebendo, dessa forma, a educação como colaboradora no processo de transformação social. Sua distinção reside no fato de que enquanto a primeira se pauta na concretude das relações materiais, no plano do tangível, a segunda revela uma profunda crença no imaginário, na utopia, na busca da totalidade perdida.

Com uma abordagem sociopolítica, a **Pedagogia Crítica** valoriza o indivíduo em sua dimensão coletiva, que abrange as relações sociais e propõe sua compreensão. Idéias como as de integração, trabalho coletivo e interdisciplinariedade na organização pedagógica de todos os níveis de ensino, conforme descreve Tozoni-Reis (2004), são outros aspectos.

A autora acrescenta que nesse projeto educacional são comuns as falas que articulam os conteúdos escolares às questões sociais, voltando-os para a prática social e as “idéias sobre a história dos homens em sociedade” (TOZONI-REIS, 2004, p. 78). Assim, os conhecimentos são mediadores na relação do homem com o mundo que é marcada pela intencionalidade. No espaço escolar essa intencionalidade é expressa pela “dimensão reflexiva do processo educacional e os sinais de pensar e agir autônomo”.

Mauro Guimarães (2004), estudioso da Educação Crítica, entende que a realidade é fruto de múltiplas determinações, na qual indivíduo e sociedade estão em permanente processo de mudança, passando por transformações recíprocas e simultâneas. Essas

transformações acontecem tanto a partir da realidade socioambiental em direção ao indivíduo quanto se originam deste no sentido de modificar o planeta, ou ainda ocorrem concomitantemente. Essa concepção de educação é concebida a partir dessa relação.

É nessa relação dialética e dialógica entre indivíduo e sociedade, sociedade humana e natureza, entre as partes e o todo, que se constrói o processo de uma educação política que forma indivíduos (educando e educadores) como atores (sujeitos) sociais, aptos a atuar coletivamente no processo de transformações sociais em busca de uma nova sociedade ambientalmente sustentável. Nesse processo, nós (educandos e educadores) nos transformamos também, nos educamos, nos conscientizamos. Como disse Paulo Freire (1992b), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” — indivíduos que se transformam atuando nas transformações sociais, como um processo recíproco e simultâneo de transformação do indivíduo e da sociedade, e que realizam no meio ambiente, ou seja, em uma realidade complexa (GUIMARÃES, M. , 2004, p. 86).

Educação, na orientação crítica, “é construção e não apenas reprodução e transmissão de conhecimentos. É a construção de novos caminhos, de novas relações entre a sociedade e a natureza” (GUIMARÃES, M. , 2004, p.138). Novas relações que figuram também na esfera escolar encaminham as ações para a superação das barreiras entre os saberes, valorizando os conhecimentos de caráter técnico-científicos em uma abordagem histórica.

Os esforços educacionais se direcionam à ação transformadora da sociedade em contraposição à visão de sociedade estagnada e adaptadora que baseia as concepções conservadoras. O entendimento não idealista de educação a considera como sua função aumentar as capacidades dos alunos, em articulação com o contexto cultural, político, as preferências pessoais e os instrumentos tecnológicos e técnicos (TOZONI-REIS, 2004).

Como expresso no trecho acima, a relação entre professor e aluno é estabelecida no mesmo plano, ambos são sujeitos e protagonistas da aprendizagem. Em busca da desmistificação da cultura dominante e da ordem social vigente se incentivam mutuamente à interpretação do concreto e das contradições da sociedade em que vivem.

É um ensino baseado na reflexão e na ação de maneira indissociável, tendo nesse binômio a chave para a compreensão das questões ambientais. Sobre esse aspecto da corrente crítica Mizukami (1986) lembra que

(...) a palavra destituída de ação transforma-se em verbalismo. Quando, porém, se enfatiza ação, sem reflexão, a palavra se converte em ativismo. E a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega a práxis verdadeira, impedindo o diálogo. Qualquer destas dicotomias gera distorções no pensar. Somente através do diálogo será possível democratizar a cultura. Esta democratização implica: igualdade ontológica de todos os homens, acesso ilimitado ao conhecimento e à cultura e comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura (MIZUKAMI, 1986, p. 101).

O trecho citado já esclarece aspectos importantes dessa vertente que muito avançou em termos de compreensão do fenômeno educacional em sua totalidade e complexidade. Porém, à semelhança das outras abordagens, essa teoria foi alvejada com algumas críticas e ressalvas. Uma das principais observações se refere ao entendimento dessa proposta como filiada a um paradigma clássico — identificado no positivismo e no marxismo — e teriam igualmente parâmetros restritos e superficiais como referência de totalidade (GADOTTI, 2000).

Essa crítica empreendida pelos paradigmas holonômicos¹⁶, sustenta que os paradigmas clássicos ainda pregam o “sonho milenarista de uma sociedade plena, sem arestas, em que nada perturbaria um consenso sem fricções” (GADOTTI, 2000, p. 6). Essa percepção rompe com a complexidade da vida e sua essência de perene contradição.

Outra questão destacada por Gadotti (2000, p. 6), diz respeito à banalização que segundo eles, os enfoques clássicos — dentre os quais compreende a Educação Crítica — operam sobre dimensões da vida ao “sobrevalorizar o macro-estrutural, o sistema, em que tudo é função ou efeito das superestruturas socioeconômicas ou epistêmicas, lingüísticas e psíquicas”.

A última vertente abordada, a **Educação Holística**, está entre as teorias que mais despertaram interesse nesses últimos anos, sendo considerada ainda pouco consistente. A Teoria da Complexidade, de Edgar Morin que propõe uma *lógica do vivente* é mencionada por Gadotti (2000) como pertinente a essa linha.

Os paradigmas holonômicos propõem a restauração da totalidade valorizando o micro e a esfera da subjetividade, a iniciativa, a criatividade, a complementaridade, a convergência e a complexidade. Gadotti (2000, p. 6) esclarece que a origem etimológica do termo holístico tem a ver com o todo, o *holos*. “Etimologicamente, *holos*, em grego, significa

¹⁶ De acordo com Gadotti (2000), os paradigmas holonômicos se situam entre as novas tendências que despertaram interesse entre os educadores. Palavras como complexidade e holismo caracterizam essa vertente que sustenta um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o cotidiano, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida.

todo e os novos paradigmas procuram centrar-se na totalidade. Mais do que a ideologia, seria a utopia que teria essa força para resgatar a totalidade do real, totalidade perdida”.

Essa educação concebe o homem em uma perspectiva antropológica, e por isso essencialmente contraditórios. Nessa linha do pensamento educacional o imaginário e a utopia são os instituintes da realidade na medida em que fatores como o desejo, a paixão, o olhar e a escuta são conclamados a atuar como chave de interpretação e análise do mundo.

Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambigüidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade (GADOTTI, 2000, p. 6).

A história e a cultura, ao contrário da leitura da Educação Crítica, não são concretas, condicionantes e condicionadas na e pela relação sociedade-mundo. São lidas como possibilidades, constantemente abertas ao imaginário, ao projeto, à utopia. “Existem tantos mundos quanto nossa capacidade de imaginar” “a imaginação está no poder” são expressões escutadas com menos resistência pela educação atual, povoando leituras e abordagens as mais diversas.

Muitos desses teóricos poderiam resistir ao enquadramento na Educação holística, mas o mal das classificações, resalta Gadotti (2000), é esse, padecer na limitação e no reducionismo sistematizador. Ainda assim, esse esforço pôde mostrar as categorias centrais que anunciam uma perspectiva de educação que articula de maneiras diferentes diversos estudiosos. Seu eixo integrador é a procura “na unidade dos contrários e na cultura contemporânea um sinal dos tempos, uma direção do futuro, que eles chamam de *pedagogia da unidade*.”

Dentre os autores que desenvolvem a temática da educação nessa direção Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (2000) são expoentes e emblemáticos de uma leitura educacional holística. Estudiosos do holismo, da Educação Popular e da Educação Ambiental elaboraram a Ecopedagogia que será abordada doravante. Por hora esses parágrafos se dedicam a ressaltar apenas os aspectos direcionados à educação.

A educação é efetivada a partir de um processo de demanda, ou seja, que parte dos indivíduos considerados pessoas planetárias e suas necessidades individuais e coletivas para a proposição de um ensino em interlocução direta com o cotidiano. A exemplo disso, Gutiérrez e Prado (2000) entendem que a educação tem a tarefa de orientar o trabalho,

especialmente o desenvolvido com os setores populares à promoção da aprendizagem produtiva.

A aprendizagem, o aprender, são considerados como sinônimos de promover. A promoção é tarefa da escola, papel do professor e da educação e meta que o aluno deve alcançar em nível pessoal, social e a ambiental. Promover significa “facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar lugar, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 60).

Conforme Gutiérrez e Prado (2000), o processo educativo é comparado pelos autores a uma caminhada a ser empreendida com sentido, em atitude de aprendizagem, em diálogo e recriação constante do mundo. As estratégias, procedimentos e atividades que habitam o cotidiano de professores e alunos devem garantir as chaves pedagógicas, portadoras de sentido e abertas a novos sentidos, de modo a garantir a “intencionalidade e legitimidade” do processo.

O cotidiano é considerado o lar dos sentidos, sendo o próprio termo sentido, considerado em sua polissemia. Os sujeitos, educandos e educadores, são incentivados à experienciar a educação como “ex-pressão, contrária a re-pressão, de-pressão, im-pressão, sup-pressão, com-pressão” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 70).

Gadotti (2000) interpreta a versão holística da educação proposta por Gutiérrez e Prado tanto como um movimento pedagógico quanto como uma abordagem curricular e constrói a seguinte análise sobre as educações:

a pedagogia tradicional centrava-se na *espiritualidade*, a pedagogia da escola nova na *d e m o c r a c i a* e a tecnicista na *n e u t r a l i d a d e* científica. A ecopedagogia centra-se na *relação* entre os sujeitos que aprendem juntos “em comunhão” (Paulo Freire). É sobretudo uma *pedagogia ética*, uma “ética universal do ser humano” (Freire, 1997: 19), não a “ética do mercado” (idem) que fundamenta a *mercoescola*. Continua Paulo Freire: “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (...) a ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (GADOTTI, 2000, p. 90).

A Educação Holística é um convite à imaginação, à aventura intuitiva e impregnada de desejo, mas também é consciência crítica, articulação política, inovação tecnológica. Sua implementação requer a educação do olhar, aprender a ver, reeducar os

hábitos, desenvolver atitudes, observar, sentir o Cosmos. Pois, como bem disse Fernando Pessoa, “sou do tamanho do que vejo”, e ver com amplitude é um dos maiores desafios da educação de nosso século.

2.2 As amizades e os sentidos: um olhar sobre a cartografia das correntes de Educação Ambiental

Surgem alguns consensos no momento de se apontar os problemas ambientais; no entanto, as propostas para a superação desses problemas se diferenciam intensamente de acordo com os diferentes projetos e concepções de sociedade.

M. Guimarães

Nesse momento, apresento as diferentes linhas de Educação Ambiental tendo como elementos para a construção do diálogo o percurso delineado anteriormente e o quadro que se segue (Quadro 1). Assim, em cada corrente procuro evidenciar os encontros e convergências entre as concepções de Educação e de Ambiental, ampliando as idéias básicas contidas na terceira coluna do Quadro 1 que correspondem ao fruto dos “casamentos”, ou seja às correntes de Educação Ambiental.

As perspectivas teóricas de Educação Ambiental doravante apresentadas, bem como os casamentos que as originaram, representam uma dentre tantas outras leituras possíveis, uma vez que não contemplam todas as vertentes de Educação, Ambiente e Educação Ambiental. Todavia, essa interpretação das Educações Ambientais se situa no bojo de um movimento de pesquisa que tem se ocupado de analisar as várias vertentes que municiam o trabalho de educadores em várias esferas educativas.

**Quadro 1 - Concepções de Meio Ambiente e Concepções de Educação:
a política da amizade na Educação Ambiental**

| Concepções de Meio Ambiente | Concepções de Educação | Concepções de Educação Ambiental |
|---|---|---|
| <p>Concepção Naturalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - sujeito natural exerce domínio e é responsável pela crise ambiental - concepção romantizada de volta ao paraíso perdido - concepção orgânica da natureza (Gilberto White) | <p>Educação Tradicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - homem é receptor passivo - mundo é externo ao indivíduo - o conhecimento é cumulativo e transmitido a partir de uma psicologia sensual-empirista - a educação é produto baseado em um modelo padrão (Comenius) <p>Educação Nova</p> <ul style="list-style-type: none"> - aluno como sujeito da aprendizagem, aprende melhor por si próprio - professor o centro não é o professor nem a matéria, e sim o aluno - professor como expectador do processo aprendizagem (Carl Rogers) | <p>Educação Ambiental Conservadora</p> <ul style="list-style-type: none"> - visão romântica da educação ambiental - conhecimento a-critico, teórico e distante da realidade social - ênfase na contemplação e conservação dos espaços intocados |
| <p>Concepção Racionalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujeito cognoscente se relaciona com a natureza a partir da mediação dos conhecimentos técnico-científicos - atribui a crise ambiental à falta de conhecimentos científicos - revolução mecanicista inaugurou a dominação da natureza pela ciência (Copérnico, Galileu, Descartes e Newton) | <p>Educação Tecnicista</p> <ul style="list-style-type: none"> - caráter instrumental, ênfase nos manuais e técnicas de como aprender e ensinar - processo como administrador e executor do planejamento - aluno como ser previsível, condicionado a devolver as respostas esperadas (Skinner) | <p>Educação para a gestão Ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> - crítica ao sistema capitalista de caráter predatório - ênfase na formação e na atuação de movimentos sociais - processo de mediação de conflito de interesses - ênfase na aprendizagem de comportamentos ecologicamente corretos - valorização dos conhecimentos de ordem pragmática e utilitária |

| Concepções de Meio Ambiente | Concepções de Educação | Concepções de Educação Ambiental |
|---|---|--|
| <p>Concepção histórico-dialética</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujeito Social tem a história e a cultura como mediadoras da relação homem-natureza - importância da intencionalidade dos sujeitos nas transformações ambientais - relação permeada pela totalidade e pela contradição mediada pelo trabalho (Karl Marx) | <p>Educação Crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem sociopolítica - relação dialética e dialógica entre o homem-mundo - binômio reflexão-ação - valorização das superestruturas socioeconômicas ou epistêmicas | <p>Educação Ambiental Crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - educação baseada na compreensão das relações sociedade-natureza - formação do sujeito ecológico - ética ambiental como promotora de estilos de vida - Teoria Crítica – Escola de Frankfurt |
| <p>Concepção Planetária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujeito Planetário busca integração e comunhão com a natureza a partir do processo de autodependência indivíduo-grupo - o sujeito é parte constitutiva da Terra - diálogo em relação convergente de todos os seres que conforma a realidade (Gutiérrez) | <p>Educação holística</p> <ul style="list-style-type: none"> - ênfase na subjetividade, imaginação em articulação com o todo - pedagogia da unidade - educação como um processo de construção de sentido a serviço das transformações sociais em micro e macro escala - atividade escolar centrada na discussão de temas sociais, do meio sócio-econômico cultural, da comunidade local | <p>Ecopedagogia</p> <ul style="list-style-type: none"> - pensamento crítico como base da educação ambiental - formação de cidadãos com consciência local e planetária - perspectiva holística da relação entre o homem, a natureza e o universo - estímulo à solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos (Freire, Gadotti, Gutiérrez) |

Fontes:

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. Ecopedagogia e cidadania planetária. São Paulo: Cortez, 2000.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord). Identidades da educação ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação Ambiental: natureza, razão e história. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

A primeira linha de Educação Ambiental contida no quadro 1 — a **Educação Ambiental Conservadora** — é oriunda do casamento entre a concepção naturalística de meio ambiente e a Educação Tradicional. Nesse sentido, suas características carregam marcas dessas duas vertentes. Pelo aspecto naturalístico responsabiliza o indivíduo pelo equilíbrio ambiental, subtraindo a importância dos coletivos sociais e dos aspectos político-econômicos e suas relações com os impactos ambientais. Essa perspectiva concebe o equilíbrio ambiental como sinônimo de contemplação e passividade humana, com notas de um romantismo que apregoa o retorno ao paraíso perdido.

A outra face da união que está na base da Educação Ambiental Conservadora é a Educação Tradicional que tem como pressupostos o entendimento da educação como produto que se vincula diretamente aos moldes e necessidades da sociedade. Esse cenário é composto por um sujeito passivo, receptor de informações, que é preenchido mediante uma “educação bancária” regida pela memorização mecânica e cumulativa.

É nesse contexto que se estabelecem as balizas da Educação Ambiental Conservadora que proclama uma visão romantizada da Educação Ambiental, ancorada em um conhecimento a-crítico, enciclopedista e diametralmente oposto à realidade social. A ênfase na contemplação dos espaços naturais é radicalmente incentivada em detrimento de uma interação dialógica com o meio ambiente.

Essa perspectiva ao substanciar-se nos paradigmas constituintes/ constituídos da/pela sociedade moderna, os reproduz em sua ação educativa. Sendo assim, não supera, por exemplo, o cientificismo cartesiano e o antropocentrismo que informam a compreensão/ação sobre o mundo e que historicamente se constituiu hegemônica na sociedade moderna. É essa “visão social de mundo” (Löwy, 1994) que sustenta uma relação desintegrada entre sociedade e natureza, baseada na dominação e espoliação da primeira sobre a segunda, pilares da crise ambiental da atualidade (GUIMARÃES, M. , 2004, P. 26).

Como se fundamenta na “pedagogia dos conteúdos” centra seus esforços na memorização dos reinos e espécies da natureza e outros conhecimentos que salientam a concepção cartesiana da vida. Conforme enfatiza Gadotti (2008) esse tipo de pensamento desvaloriza a convivência que o ser humano mantém com a natureza, bem como as atitudes, valores e ações que podem colaborar com a construção de uma relação saudável e equilibrada com o entorno e os semelhantes, permeando tanto o ambiente de trabalho quanto o doméstico.

Regida por uma relação de verticalidade entre educando e educador, ciência e vida, pensamento e sentimento, a abordagem conservadora de Educação Ambiental aponta a ruptura entre os pares do processo de aprendizagem. De acordo com Gutiérrez e Prado (2000)

essa Educação Ambiental se baseia na pedagogia da proclamação que não compreende a importância dos interlocutores e se opõe a uma pedagogia da demanda que considera primordial a interação com os sujeitos, concebidos como protagonistas na identificação das necessidades e sua satisfação.

A esse respeito Gadotti (2008) salienta que

(...) os processos pedagógicos exigidos pela **proclamação** são radicalmente diferentes dos exigidos pela **demanda**. Trata-se de dois discursos essencialmente diferentes: o estruturado rigorosamente racional, linear e lógico da proclamação e o vivencial, intuitivo, dinâmico, complexo e experiencial da demanda. O discurso da proclamação está feito e é praticamente perfeito (Por exemplo, a “Declaração dos Direitos Humanos”), e o discurso da demanda se faz e se refaz na cotidianidade e conseqüentemente é inacabado e imperfeito. A *educação centrada no discurso da proclamação* exige uma pedagogia vertical, impositiva, porque está precisamente baseada em mensagens, em “comunicados” - como diz Paulo Freire - e conteúdos que devem ser transmitidos. A proclamação se limita a uma pedagogia propositiva e conceitual em todas as dinâmicas. A “participação” está mais em função daquele que ensina e do conteúdo que é ensinado do que naquele que aprende.

Essa compreensão do processo pedagógico em Educação Ambiental denota a fragilidade que assola as práticas até então desenvolvidas, como bem ressalta Mauro Guimarães (2004), elas são até capazes de informar acerca do caos ambiental, mas se mostram inoperantes no que diz respeito a transpor o discurso teórico para se presentificar no cotidiano das ações transformadoras. Essa lógica, continua o autor, imprimir na escola a fragmentação e a individualização, “descontextualizada e não-questionadora, que dificulta o estabelecimento de nexos e uma compreensão mais complexa da problemática ambiental” (GUIMARÃES, M. , 2004, p. 112). Pois a

(...) Educação Ambiental não é apenas comunicação ambiental. Estabelecer uma equivalência entre educação e comunicação é acreditar que apenas a transmissão da informação ambiental seja suficiente para proporcionar a transformação individual e coletiva da sociedade, e que a transmissão da informação ambiental correta terá como reflexo uma mudança de comportamento individual e conseqüentemente social diante da natureza. Essa é uma visão reduzida da educação e que se amolda àquela mais conservadora que, ao não promover as transformações, ajusta-se apenas à reprodução do *status quo*. A informação é para ser trabalhada e não apenas transmitida. “Ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”(Freire 1997, p. 25). A comunicação (transmissão de conhecimento) está contida em um processo educacional, mas esse não pode parar por aí, se a intenção é impulsionar um processo de transformação social que rume para a construção da sustentabilidade ambiental (GUIMARÃES, M. , 2004, P. 137).

Ao predominar essa visão fragmentária, simplista e reducionista, típica da Educação Ambiental Conservadora, a ambiência escolar imprime fortemente a tendência ao desenvolvimento de ações isoladas, descontextualizadas da realidade socioambiental fragilizando a construção de uma visão complexa da realidade vivida (GUIMARÃES, M. , 2004).

A educação ambiental que denomino conservadora se alicerça nessa visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação. Centrada na parte vela a totalidade em suas complexas relações, como na máquina fotográfica que ao focarmos em uma parte desfocamos a paisagem. Isso produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido (“educação bancária” de Paulo Freire) e o indivíduo transformado. Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade (GUIMARÃES, M. , 2004, P. 27).

Mauro Guimarães continua destacando que essa perspectiva da educação reflete os paradigmas da sociedade moderna privilegiando e promovendo uma educação que se movimenta em torno do que o autor chama de “paradigma da disjunção”. Essa lógica enfatiza

(...) o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, M. , 2004, P. 27).

Layargues (2002) aponta que o modelo tradicional de Educação Ambiental concebe a atuação pedagógica como restrita à crise ambiental e voltada unicamente à mudança cultural. Os conservadores pretendem a mudança dos sujeitos pedagógicos sem se aterem à dinâmica existencial da teia social. Esse tipo de postura desconsidera a sociedade como espaço de conflito e desequilíbrio, restringindo à esfera do meio ambiente as mazelas que, na verdade, são oriundas de uma sociedade estratificada em condições invariavelmente injustas, e marcadas por estruturas de poder em acirrada disputa de interesses.

Como a educação é um dos instrumentos ideológicos de reprodução social, nessa conjuntura sofre o reflexo do jogo do enfrentamento dessas forças e atua, seja no sentido da conservação social, seja no sentido da transformação social. (...) É preciso reavaliar as estruturas curriculares que favorecem quase exclusivamente os conceitos e conteúdos biologizantes, em detrimento dos conceitos e conteúdos sociológicos.

Isso significa que, ao examinar a crise ambiental na relação entre sociedade e natureza, a Educação Ambiental tem focado mais a natureza e menos a sociedade, estratégia que dificulta a percepção de fenômenos sociais que acarretam danos e riscos ambientais (LAYARGUES, 2004, p. 4).

Ao menosprezar os aspectos sociais e o complexo jogo de forças que caracteriza a exploração do meio ambiente, a Educação Ambiental Conservadora dialoga com um ideário romântico, inspirador do movimento preservacionista e com forte apelo a um ingênuo regresso às condições primitivas de vida.

Outras características marcantes desse movimento de Educação Ambiental são o reducionismo, a fragmentação e a abordagem unilateral da questão ambiental, enfatizando a acumulação de experiências para a exploração correta dos recursos naturais; a supervalorização do comportamento e do individualismo em relação aos problemas ambientais, ressaltando a formação da consciência do cuidar e do preservar a natureza; banalização das noções de cidadania e participação que na prática são reduzidas a uma concepção liberal, passiva e disciplinar (LIMA, 2002).

A próxima linha apresentada no Quadro 1 é a **Educação para a Gestão Ambiental**. O conúbio que alicerça sua construção tem como personagens a concepção racionalista de meio ambiente e a Educação Tecnícista que imprimem nessa abordagem a valorização da aprendizagem de comportamentos ecologicamente corretos, a partir de conhecimentos de ordem pragmática e utilitária.

Essas características da Educação para a Gestão Ambiental encontraram respaldo para sua edificação na lógica que rege a concepção racionalista de natureza que confere destaque à fiscalização e controle do meio ambientes mediante o avanço da ciência, fundamentada em uma concepção mecanicista e positivista do meio ambiente. O homem tem o potencial de “salvar” a natureza pela sábia exploração de seus recursos se, e tão somente, embrenhar-se na árdua, porém única via de salvação da humanidade e do planeta, ou seja, o progresso científico.

Todas as relações entre o homem e a natureza que outrora revelavam traços de um misticismo e espiritualismo irracional, são substituídas pela frieza e sistematização acadêmicas que tem o poder de explicar, medir e comprovar todos os fenômenos da natureza. Imbuída dos mesmos ideais de racionalizar e prever processos, a Educação Tecnícista se concentra nas técnicas de transmissão de conhecimento e nos conteúdos de caráter pragmático, informativo e utilitarista. Desprezam-se, nessa perspectiva, quaisquer explicações que levem em conta as questões políticas e as demais dimensões do universo social.

Acerca dessa racionalidade que impregnou os espaços educativos, Gadotti (2000) destaca ser esta a mesma visão de mundo que alicerça a economia moderna e sua concepção de mundo ordenado, perfeito e previsível. Concepção essa que baliza, de igual modo, as competências que se espera ver no aluno — a devolução das respostas previstas e, portanto condicionadas.

A Educação para a Gestão Ambiental, de acordo com Quintas (2004), tem como objetivo proporcionar condições para o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas visando gerir os recursos naturais. Nesse sentido coloca como fundamental o ato de conhecer, o que compreende desde os saberes de origem físico-química aos de ordem social. Entretanto a prática da gestão ambiental não é neutra e corre o risco de conduzir a danos ambientais caso se pautar sob a égide de uma racionalidade danosa.

O próprio autor aponta a necessidade de que a Gestão Ambiental construa outros modos de conhecer, que superem o olhar fragmentado. Que encarem o desafio de uma prática educativa como um ato de construção do conhecimento a partir de uma perspectiva dialética entre teoria e prática e do reconhecimento da complexidade do ato de aprender.

É a racionalidade — instrumental ou intuitiva — que pauta as ações e julgamentos sobre a destinação dos bens ambientais que explicita o caráter da sustentabilidade assumida e em nome de quais valores e interesses são empreendidas as disputas. Desse modo, embora a prática da gestão ambiental esteja alicerçada nas chamadas “verdades” científicas, existe certo

(...) grau de incerteza das decisões sobre o destino dos bens ambientais mesmo quando há utilização do melhor conhecimento disponível sobre a questão e transparência no processo decisório. Estudos demonstram que a percepção de riscos ambientais e tecnológicos, mesmo entre peritos, é mediada por seus valores e crenças. Isto sem perder de vista que estas decisões são tomadas num jogo de pressões e contrapressões, exercidas por atores sociais na defesa de seus valores e interesses (QUINTAS, 2004, p. 125).

Gadotti (2008) esclarece que o racionalismo não deve ser de todo condenado. Ao contrário é necessário rever o conceito de racionalismo sem desprezar a idéia de razão. Isso implica em considerar que as várias facetas desse movimento desencadearam um enorme progresso e também sua morte ao ignorar a dimensão da emoção, da imaginação e da subjetividade. A frieza dos cálculos e teoremas fez com o homem fosse alijado do todo do universo e, por conseguinte se colocasse acima da vida em seu sentido integral e integrador.

O racionalismo deve ser condenado sem condenarmos o uso da razão. A lógica racionalista nos levou a saquear a natureza, nos levou à morte em nome do progresso. Mas a razão também nos levou à descoberta da planetaridade. A poética e emocionante afirmação dos astronautas de que a Terra era azul foi possível depois de milhares de anos de domínio racional das leis da própria natureza. Devemos condenar a racionalização sem condenar a racionalidade. Ao chegar à Lua pela primeira vez, o astronauta Louis Amstrong afirmou: “um pequeno passo para o homem e um grande passo para a humanidade”. Isso foi possível através de um descomunal esforço humano coletivo que levou em conta todo o conhecimento técnico, científico e tecnológico acumulado até então pela humanidade. Isso não é nada desprezível. Se hoje formamos redes de redes no emaranhado da comunicação planetária pela Internet, isso foi possível graças ao uso tanto da imaginação, da intuição, da emoção, quanto da razão, pelo gigantesco e sofrido esforço humano para descobrir como podemos viver melhor neste planeta, como podemos interagir com ele. O fizemos de forma equivocada, é verdade. Nos consideramos “superiores” pela nossa racionalidade e exploramos a natureza sem cuidado, sem respeito por ela. Não nos relacionamos com a Terra e com a vida com emoção, com afeto, com sensibilidade. Nesse campo estamos apenas engatinhando. Mas estamos aprendendo (GADOTTI, 2005, p. 28).

Como fruto do casamento entre a visão racionalista de meio ambiente e a Educação Tecnicista a Educação para a Gestão Ambiental pode engendrar transformações se conseguir superar a racionalidade fragmentária da vida para se alicerçar em uma compreensão que contemple as dimensões histórica, econômica, subjetiva. Esse desafio tem sido perseguido por vários grupos de educadores em diversas esferas sociais, entretanto não é fácil romper com as influências que esse movimento herdou de seus pais, o racionalismo e a pedagogia tecnicista. Pois, na verdade “não são os conhecimentos, as informações e nem as verdades transmitidas através de discursos e leis que dão sentido à vida. O sentido se tece de outra maneira, a partir de relações imediatas, a partir de cada ser, a partir dos sucessivos contextos nos quais se vive” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 14).

A **Educação Ambiental Crítica** é a terceira vertente apresentada no quadro 1 e resulta da amizade entre a concepção histórica de meio ambiente e o ideário da Educação Crítica. Dessa forma, recebe dessa concepção de meio ambiente marcas que demonstram o papel imprescindível da história e da cultura, no contexto do processo produtivo. A sociedade é compreendida como uma teia complexa de relações, embora a tônica recaia sobre os aspectos político-econômicos.

A dialética media a compreensão das relações que se estabelecem entre o homem e a sociedade e procura revelar os traços de totalidade e contradição característicos da disputa de classes. Os conhecimentos técnicos concebidos como fundamentais, são tomados a partir da perspectiva histórica do equilíbrio ambiental.

Como elemento constituinte dessa amizade, a Pedagogia Crítica valoriza a dimensão coletiva e sua interlocução com o indivíduo em face das relações sociais, que

abrangem o trabalho coletivo, a relação horizontal entre os pares do processo educativo e a interdisciplinariedade. A temática social é conclamada a tomar parte nas explicações, na seleção e no tratamento dos conteúdos escolares. O homem, sua intencionalidade, bagagem histórica e cultural expressam a possibilidade de pensar e agir com autonomia frente à busca de resposta para a problemática ambiental.

Isabel Carvalho (2004, p. 18) destaca que o “projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, para a formação de um *sujeito ecológico*”. Esse projeto é orientado ao desenvolvimento de sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de interpretar globalmente as questões socioambientais, “tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental”.

Para uma educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado. Segundo esta orientação, a educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos. Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: *quando cada um fizer a sua parte*. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para *depois* dar lugar as transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macro social. Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros (CARVALHO, 2004, p. 19).

A centralidade que essa vertente atribui à relação indivíduo-sociedade representa um avanço quando comparada às abordagens descritas anteriormente uma vez que a Educação Ambiental Conservadora reserva espaço privilegiado para o ideário romantizado de natureza e a Educação para a Gestão Ambiental racionaliza o diálogo entre os seres humanos e o meio ambiente. Para que tal relação seja pensada, a Pedagogia Crítica da Educação Ambiental investe na elaboração e desenvolvimento participativo de projetos de ensino voltados para a interação com os espaços além dos muros da escola.

A Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política. Portanto, na educação formal, certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que explicita a interface entre esta Educação Ambiental e a Educação Popular. A proposta da ação pedagógica da Educação Ambiental Crítica vir a ser desenvolvida através de projetos que se voltem para além das salas de aula, pode ser metodologicamente viável, desde que os educadores que a realizam, conquistem em

seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico (GUIMARÃES, M. , 2004, p. 32).

As questões são entendidas como fruto de múltiplas determinações, e sucessivas e constantes transformações que modificam o planeta e as condições de vida sobre sua superfície. A Educação Crítica enfatiza a Educação Ambiental a partir de uma abordagem sociopolítica que expõe as contradições da relação homem-mundo, buscando na dialética e na dialogicidade o binômio reflexão-ação. Todos os processos e escolhas educativas na vertente crítica da Educação Ambiental valorizam as superestruturas socioeconômicas ou epistêmicas. Os problemas ambientais, concebidos como problemas sociais são tratados pela Educação Ambiental Crítica como reclamantes de uma mobilização gerada por processos de intervenção sobre a realidade socioambiental. Esse exercício exige de educandos e educadores uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos.

Para Guimarães (2004) a Educação Ambiental Crítica promove

(...) desvelamento das relações de poder, dos mecanismos ideológicos estruturantes da realidade, se instrumentalize para uma inserção política no processo de transformação da realidade socioambiental. Nesse processo pedagógico se estará promovendo a formação da cidadania, na expectativa do exercício de um movimento coletivo conjunto, gerador de mobilização (ação em movimento) para a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável. Essa proposta que aqui defendemos coloca-se participante do processo de construção de um campo teórico que busca subsidiar uma prática diferenciada de educação ambiental. Esforço esse que representa e é representado por um movimento coletivo, em que alguns de seus autores estão presentes nesta coletânea, caracterizando a partir de suas diferentes adjetivações um processo de formação de uma postura teórica de uma Escola Brasileira de Educação Ambiental (GUIMARÃES, M. , 2004, p. 32).

A **Ecopedagogia** é a quarta e última corrente de Educação Ambiental que se originou do diálogo entre a concepção planetária de meio ambiente e a Educação Holística. A planetaridade tem como pressupostos uma visão unificadora da natureza, compreendendo em pé de igualdade os princípios, valores, atitudes e comportamentos voltados para uma concepção de Terra como organismo vivo e complexo.

Em busca de ideários como “nossa humanidade comum”, valorizam-se as relações planetárias, dinâmicas e sinérgicas na percepção de uma crise que ultrapassa as relações individuais ou institucionais, da distribuição de renda ou consumismo para ser concebida também como uma crise de valores e de destino.

Os paradigmas holonômicos na educação propõem uma interlocução entre indivíduos, considerados como pessoas planetárias partícipes de um processo educativo centrado na pedagogia da demanda, ou seja, aquela que considera os sujeitos e os contextos sociais para a aprendizagem produtiva dos setores populares.

A educação centrada no discurso da proclamação exige uma pedagogia vertical, impositiva, porque está precisamente baseada em mensagens, em “comunicados” - como diz Paulo Freire- e conteúdos que devem ser transmitidos. A proclamação se limita a uma pedagogia propositiva e conceitual em todas as dinâmicas. A “participação” está mais em função daquele que ensina e do conteúdo que é ensinado do que daquele que aprende.

A educação centrada na demanda, ao contrário da primeira, exige uma pedagogia da intercomunicação a partir da cotidianidade dos interlocutores. Nessa pedagogia as dinâmicas e a participação nascem da própria realidade vivenciada e anterior a ela, do próprio imaginário das pessoas e dos grupos de pessoas, que é o que realmente imprime sentido ao processo ecopedagógico (GADOTTI, 2008, p. 11).

Aprender, nessa abordagem significa promover, sendo que cabe à escola facilitar, acompanhar, dar lugar e entusiasmar o processo educativo tal qual se empreende uma caminhada — com sentido, em atitude de aprendizagem, diálogo e recriação constante. O cotidiano, tanto quanto a escola, são considerados espaços privilegiados de construção de sentidos e lugar de ex-pressão de novos sentidos, intencionalidades (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000).

A Ecopedagogia contempla a dimensão social da problemática ambiental, bem como o pensamento crítico. Entretanto, se fundamenta na promoção da formação de cidadãos com consciência local e planetária, capazes de se pautarem em uma perspectiva holística da relação entre o homem, a natureza e o universo. Só assim a Ecopedagogia — movimento pedagógico e abordagem curricular — entende ser possível superar e lidar com os conflitos socioambientais: estimulando a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, convidando o desejo e a imaginação para comporem as análises e propostas de mudança (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000).

2.3 – Ecopedagogia: chaves e mapas da promoção do sentido



O Falso Espelho. René Magritte, 1928

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo...
 Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,
 Porque eu sou do tamanho do que vejo
 E não do tamanho da minha altura...

...

A mim ensinou-me tudo.
 Ensinou-me a olhar para as coisas.
 Aponta-me todas as coisas que há nas flores.
 Mostra-me como as pedras são engraçadas
 Quando a gente as tem na mão
 E olha devagar para elas.

Fernando Pessoa

A Ecopedagogia é uma vertente de educação que consiste tanto em uma abordagem curricular quanto em um movimento pedagógico. Sua emergência e gênese se deram no contexto das transformações sociais de travessia no milênio que coloca o desafio de pensar uma educação para o futuro. Gadotti (2008, p. 9) destaca que “a Ecopedagogia não se opõe à educação ambiental. Ao contrário, para a Ecopedagogia a educação ambiental é um pressuposto. A Ecopedagogia incorpora-a e oferece estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta”.

A revolução tecnológica, a internacionalização do capital e do processo de produção, a expansão dos blocos econômicos e a “*fragmentação* que divide globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo” (GADOTTI, 2000).

Em suma, “a crise atual não é tão-somente uma crise institucional ou individual. Não se trata apenas da má distribuição e consumo de bens, mas de uma crise de valores e de destino” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 13).

O cenário em que a educação do futuro será pensada está dado e clama por olhares acurados e atentos às demandas planetárias. Essa tarefa exige a proposição de algumas categorias de análise explicitadoras da realidade, decorrente de um processo de leitura conforme salienta Gadotti (2000).

É nesse contexto, nessa travessia de milênio, que devemos *pensar a educação do futuro* e podemos começar por nos interrogar sobre as categorias que podem explicá-la. As categorias “contradição”, “determinação”, “reprodução”, “mudança”, “trabalho” e “práxis”, aparecem frequentemente na literatura pedagógica contemporânea, sinalizando já uma perspectiva da educação, a perspectiva da pedagogia *da práxis*. Essas são categorias consideradas clássicas na explicação do fenômeno da educação. Elas se constituem um importante *referencial* para a nossa prática. Não podem ser negadas pois ainda nos ajudarão, de um lado, para a leitura do mundo da educação atual e, de outro, para a compreensão dos caminhos da educação do futuro (GADOTTI, 2000, p. 82).

Esse contexto foi terreno de intensos debates sobre as questões ambientais em nível global. Segundo Gadotti (2008), destacam-se nessa direção a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD/UNCED), também conhecida como “Cúpula da Terra” ou ECO-92, patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e realizada no Rio de Janeiro em junho de 1992, e o Fórum Global 92 que ocorreu paralelamente. Das efervescentes discussões que aconteceram nesses eventos, foi elaborada e aprovada a Carta da Terra — uma declaração de princípios globais para orientar a questão do meio ambiente e do desenvolvimento — que inclui princípios orientadores para a sustentabilidade e a garantia de “nosso futuro comum”.

A Carta da Terra, como uma das raízes do movimento pela Ecopedagogia, traduz o desejo de construir uma humanidade menos opressiva proclamando como valores de referência o respeito à Terra e sua existência, constituída pela diversidade, integridade e beleza dos ecossistemas, a sustentabilidade, o respeito aos direitos humanos, a erradicação da pobreza, a paz, a equidade e igualdade, o processo democrático de decisão e promoção dos

conhecimentos e tecnologias que facilitam cuidado com a Terra. A convergência de princípios e a interlocução que se estabeleceram entre a Carta da Terra e a Ecopedagogia podem ser observados também nos eixos de sustentação, quais sejam:

1. Sacralidade, diversidade e interdependência da vida.
2. Preocupação comum da humanidade de viver com todos os seres do planeta.
3. Respeito aos Direitos Humanos.
4. Desenvolvimento sustentável.
5. Justiça, equidade e comunidade.
6. Prevenção do que pode causar danos (GADOTTI, 2000, p.39).

O movimento da Ecopedagogia surge no seio da iniciativa da Carta da Terra e ganha maior impulso, sobretudo a partir do I Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação, ocorrido em 1999, com o apoio do Conselho da Terra e da UNESCO e organizado pelo Instituto Paulo Freire. Nesse mesmo evento, Gadotti (2000) apresentou a primeira minuta da Carta da Ecopedagogia elaborada por ele com base na obra de Francisco Gutiérrez e na consulta a vários membros do Instituto Paulo Freire. Este documento, registra Gadotti (2000), encontra-se ainda aberto ao debate, constituindo-se instrumento de trabalho para a construção de uma pedagogia da Terra.

O termo Ecopedagogia foi cunhado pelo educador costarriquenho Francisco Gutiérrez no início dos anos 1990. Antes, foi denominada por Gutiérrez de “pedagogia do desenvolvimento sustentável” e traduz a tradição latinoamericana de educação popular implementada por Paulo Freire (AVANZI, 2004, p. 41).

Mas o que é a Ecopedagogia?

Para Gutiérrez e Prado (2000, p. 24), ela é uma “pedagogia que promove o sentido das coisas a partir da vida cotidiana”, ou seja, do caminhar, do vivenciar a abertura de novos caminhos. “É por isso uma pedagogia democrática e solidária”, de acordo com o que consta na Carta da Ecopedagogia Art. 4 “A ecopedagogia, fundada na consciência de que pertencemos a uma única comunidade da vida, desenvolve a solidariedade e a cidadania planetárias”.

Sua origem, salienta Gadotti (2000), busca elementos na ‘educação problematizadora’ de Paulo Freire, que se pergunta acerca do sentido da própria aprendizagem. Ou, como destacado anteriormente, dar sentido ao que fazemos, impregnando de sentido as práticas da vida cotidiana, concebendo o próprio sentido em suas propriedades polissêmicas — construindo o significado, sentindo visceralmente e buscando o vir-a-ser, o sonho, a utopia.

A Ecopedagogia carrega em seu bojo constitutivo elementos do holismo, da complexidade e da pedagogia freireana e por isso mesmo se insere no âmbito dos movimentos populares de educação da América Latina¹⁷. A Educação, a Sociedade e a Natureza são concebidas a partir de um outro prisma atinente à crença e sustentáculo dessa abordagem. A Educação, dessa maneira, é compreendida a partir da lógica reflexiva freiriana de desvelamento da realidade e de seus opressores. Nesta concepção a ação transformadora sobre esta realidade é um caminho para a emancipação do sujeito, é essencialmente um ato político que visa possibilitar ao/à educando/a a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (AVANZI, 2004, p. 37).

Do ponto de vista da Sociedade, esta é considerada como fruto de uma trajetória histórica em que os acontecimentos são partes estruturais de um todo dialético, mutável e complexo e vinculado à realidade macrossocial e seus significados culturais.

A Natureza, por sua vez, resgata os ideários da nova física, da concepção cósmica do Universo e dos paradigmas holonômicos.

A Natureza, nas proposições trazidas pela Ecopedagogia, é tratada como um todo dinâmico, relacional, harmônico e auto-organizado, em interação com as relações que se estabelecem na sociedade. Os ecossistemas do planeta são compreendidos de maneira integrada, formando uma unidade. Faz-se referência à Terra como um organismo vivo, seguindo as proposições de James Lovelock (1987), sobre a hipótese Gaia. Essa concepção de Natureza que embasa a Ecopedagogia fundamenta-se no pensamento da nova física, no holismo, especialmente em Fritjof Capra e Leonardo Boff, além de beber das propostas de povos indígenas latino-americanos. As convergências que os autores identificam nestas vertentes são: a concepção de universo como rede de relações intrinsecamente dinâmicas e a revalorização da consciência como aspecto-chave das relações entre natureza e a sociedade. O que se busca é a recuperação de uma “harmonia ambiental”, que supõe uma nova maneira de estabelecer as relações com a Terra, respeitando o direito à vida de todos os seres que nela habitam (AVANZI, 2004, p. 39).

A partir dessa compreensão do mundo, a Ecopedagogia tem algumas características, quais sejam a planetaridade, a cidadania planetária, a cotidianidade e a pedagogia da demanda. Avanzi (2004) salienta que as duas últimas incidem sobre seus pressupostos metodológicos em busca de um futuro feliz e ambientalmente justo.

A planetaridade tem como premissa básica sentir a vida como parte indissociável da Terra, considerada como ser vivo e inteligente. É conceber a Terra a partir da nova ciência e da cosmovisão dos povos antigos, propondo às sociedades atuais a necessidades de recuperar o equilíbrio dinâmico que foi perdido em nome de uma cultura da produção e do consumo. “Como nossos antepassados, precisamos voltar os olhos a nós mesmos a fim de

¹⁷ Instituto Paulo Freire

recobrar essa harmonia que devemos ter com a natureza como indivíduos e como grupos, etnias, povos e conjunto das nações” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 31).

A dimensão planetária requer a criação de outras relações entre os seres vivos de modo que as interações promulguem formas alternativas de solidariedade, culminando na chamada cidadania planetária. Esta se consubstancia em um processo de auto-organização cósmica permanente que leva “ao desenvolvimento e atitudes básicas de abertura, interação, subjetividade coletiva, equilíbrio energético e formas de sensibilidade, afetividade e espiritualidade” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 38).

A cidadania ambiental compreende as obrigações éticas que nos vinculam tanto à sociedade como aos recursos naturais do planeta de acordo com nosso papel social e na perspectiva do desenvolvimento sustentável. (...) Este cidadão quando se organiza e participa na direção de sua própria vida, adquire poder público e uma capacidade de mudança coletiva. Esse princípio assenta bases sólidas para a construção da sociedade civil, pois são os movimentos sociais, no redimensionamento de sua participação social, os que podem validar o processo para gerar uma utopia de qualidade de vida alternativa, que se atualiza no cotidiano e dentro de um horizonte futuro, desejável e viável (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 15).

Gutiérrez e Prado (2000, p. 16) afirmam que o pacto de cidadania planetária representa uma alternativa ao contrato social imposto por uma economia baseada na alta tecnologia e na deterioração do trabalho e do trabalhador, questionando os “ritmos e a direção do mercado global, no qual as empresas multinacionais têm eclipsado e assumido o poder das nações” (...) e “um controle sem precedentes sobre a totalidade dos recursos mundiais”.

Ela decorre de uma pedagogia que extrapola os limites da educação tradicional centrada na lógica da competição e acumulação, na produção ilimitada de riqueza que desconsidera os limites da natureza e todos os seres do cosmos. Assim, enfatiza as interconexões entre os seres humanos, os fenômenos sociais e os naturais, com o intuito de convergir a energia social transformadora (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000).

Ao afirmar a importância da planetaridade e da cidadania planetária, Gutiérrez e Prado (2000) salientam a importância de que todas as transformações se dêem no plano da cotidianidade, “em consonância com as potencialidades do ser humano e as exigências da Terra, vista como organismo”, pois é na “vivência cotidiana que será gestada esta transformação, a partir de condutas inéditas que serão construídas pedagogicamente” (AVANZI, 2004, p. 45).

Situando o *locus* da mediação pedagógica como sendo a vida cotidiana, a Ecopedagogia enfatiza as interconexões entre os seres humanos, os fenômenos naturais e os sociais. Se o que se busca é uma profunda mudança de valores,

relações, significações, entende-se que o processo pedagógico deve desenvolver atitudes de abertura, interação solidária, subjetividade coletiva, sensibilidade, afetividade e espiritualidade (AVANZI, 2004, p. 45).

Trata-se, sobretudo de cuidar para que a transformação se opere na “capacidade de compreender e recriar o novo contexto sócio-ambiental pelo conhecimento de suas causas e conseqüências”, lembrando que não desenvolver a cidadania ambiental não se restringe a sobreviver, mas se estende ao conjunto da vida, a milhares de pessoas que necessitam entender a sustentabilidade para além de uma racionalidade opressora (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 45).

Exige o exercício da “capacidade de relacionar a ecologia do eu com as exigências da nova cidadania ambiental”, abrangendo a vasta gama de opções humanizadoras, contribuindo para o desenvolvimento de uma humanidade unida na diversidade. E se expressa também na “capacidade de sentir e expressar a vida e a realidade tal e como deve ser sentida e vivida”, sem excluir o sentimento, a emoção, a intuição da relação entre os seres humanos e a natureza (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 45). A sociedade planetária requer e a realização de um trabalho pedagogicamente a partir da vida cotidiana, a partir das necessidades e interesses das pessoas, desenvolvendo as capacidades de “vibrar emocionalmente”, “interconectar-se” e “pensar em totalidade”.

Do ponto de vista metodológico, nenhuma dessas mudanças entrará em vigor sem que uma pedagogia da declaração dê lugar a uma pedagogia da demanda. Em outras palavras, somente com o envolvimento dos setores populares em busca de melhores condições de vida, é que o processo pode ser alimentado, ativado e recriado. A pedagogia da declaração proclama um discurso com um sentido único e hegemônico que se distancia da vida cotidiana e dos processos de demanda cuja essência é diversa, pluricultural e articulada às circunstâncias e necessidade sociais.

Pedagógicamente, não devemos esquecer que o discurso anunciado tem sentido único, universal, definido e “científico”. Em nome da ciência, ou da verdade estaticamente comprovada, pretende-se persuadir os povos da conveniência e até da necessidade e obrigatoriedade da doutrina ecologista. O discurso da demanda, em seu acontecer vivencial, é muito mais frágil, mais flexível, menos estruturado e necessariamente processual, por depender de tantas circunstâncias derivadas da própria sustentabilidade e da imensa gama de cotidianidades (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 50).

O processo que gera a demanda é essencialmente educativo, é o elemento gerador de transformação, é o que torna possível a apropriação de sentido, a geração de relações e a ativação de forças e potencialidades de um grupo. Para que o processo venha a se efetivar,

quatro aspectos devem ser observados: a dimensão sociopolítica de participação popular e empoderamento do sujeito individual; a dimensão técnico-científica na busca de soluções e satisfações fundadas no conhecimento para a sustentabilidade; a dimensão pedagógica como um fazer pedagógico que nasce da cotidianidade e a dimensão espaço-temporal necessária à abertura reflexiva e não somente à acumulação de conteúdos (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000).

O sentido do processo não nasce tanto das proposições teóricas ecologistas (Declaração), mas do acontecer dinâmico, dos problemas sentidos na cotidianidade e da busca de elementos satisfatores. Esta é a razão pela qual tais processos estão sempre vinculados aos interesses e urgências dos grupos e coletividades. É evidente que esses interesses têm a ver, na maioria das vezes, com a solução de necessidades básicas inter-relacionadas com o desenvolvimento sustentável (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 51).

A Ecopedagogia, diferentemente das demais perspectivas de educação que se centravam ora na espiritualidade, na democracia, ou ainda na neutralidade científica, busca na relação entre os sujeitos o aporte ético para uma luta vivaz em prol de uma nova sociedade, habitada por uma nova escola, um novo educador e um novo educando. Essa nova postura depende do desenvolvimento de um novo olhar,

(...) um olhar global, uma nova maneira de ser e estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato, que “pensa a prática” (Paulo Freire), em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento. [...] Reeducar o olhar significa desenvolver a atitude de observar a presença de agressões ao meio ambiente, criar hábitos alimentares novos, observar o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. e intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta (Gadotti, 2000, p. 91 e 106).

A capacidade de olhar se refere igualmente à ressignificação das experiências cotidianas. Cada gesto, ainda que rotineiro, guarda elementos de nossa relação com os entes da natureza, a qual nós constituímos na mesma medida em que nos constitui.

Experiências cotidianas aparentemente insignificantes, como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face, fundamentam as relações consigo mesmo e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado. Precisamos de uma ecoformação para recuperarmos a consciência dessas experiências cotidianas. Na ânsia de dominar o mundo, elas correm o risco de desaparecer do nosso campo de consciência, se a relação que nos liga a ele for apenas uma relação de uso (Art 4 – Carta da Ecopedagogia, GADOTTI, 2000, p. 124).

Os anseios da Ecopedagogia, embora apresentem a pretensão de trazer o novo, não tem ambição de inventar tudo novo, mas representam um movimento na própria evolução do movimento ecológico “como doutrina e como atitude diante da vida”. A ênfase no pensamento anarquista, não violento, o pacifismo e o humanismo, bem como o próprio marxismo libertário e outros voltados para a libertação social e psicológica característica de alguns dos movimentos ecológicos, é superada na abordagem ecopedagógica pela “recente de renovação educacional que inclui a transdisciplinaridade e o holismo” (GADOTTI, 2000, p. 94).

O que a Ecopedagogia conclama de novo para o educador é a necessidade de seu desenvolvimento sensível e crítico, de aprendizado permanente, de cooperação, de curiosidade, em suma de construção de sentido. Como diria Paulo Freire (1995 apud GADOTTI, 2000, p. 122), ensinar é criar possibilidades para produção do conhecimento, formar, formando-se e re-formando, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Para o aluno a vertente ecopedagógica intenta a promoção da autonomia, da motivação para o aprendizado, da disciplina aliada à solidariedade, da inquietação, da procura do esclarecimento, da leitura do mundo e sua transformação. Esse posicionamento do aluno como sujeito do processo de aprendizagem se dará no cenário de uma nova escola, que, segundo a Ecopedagogia, não se encerra nas quatro paredes de uma sala de aula, nem tampouco é restrita aos muros de uma instituição educacional, mas ocorre nas ruas, praças, entidades e virtualidades. Ultrapassa os formalismos, a burocracia curricular, o engessamento das rotinas e horários para dialogar com a vida e o que ela reclama (GADOTTI, 2000).

Conforme enfatiza Gadotti (2000), a escola almejada pela Ecopedagogia é uma

(...) escola cidadã, gestora do conhecimento, não lecionadora, com um projeto ecopedagógico, isto é, éticopolítico, uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo. Como a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar ela valoriza todos os espaços da formação, atribuindo a escola o papel de articuladora desses espaços. Como diz Paulo Freire: “Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (GADOTTI, 2000, p. 123).

Em meio a tantos anseios, uma questão se destaca: mas e o sistema de ensino? E o currículo? A esse respeito, ecopedagogos, como Gadotti (2000) e Gutiérrez e Prado (2000) entendem as implicações de uma matriz estrutural de gestão decorrente das Secretarias de

Educação e dos demais órgãos como operantes, na maioria das vezes, de uma lógica estatal sectária e segmentada, e, portanto necessita ser objeto de uma transformação estrutural. Essa tarefa requer uma revolução nos modelos de gestão, que concernem à democratização do conhecimento, à descentralização do processo decisório e a construção de uma pluralidade de instituições e culturas organizacionais.

No que diz respeito ao currículo, a abordagem ecopedagógica engendra diversas transformações, ancorada no holismo e na transdisciplinariedade. Propõe o questionamento das barreiras disciplinares, da concepção cumulativa e técnica do currículo, colocando a idéia de sustentabilidade como norte da construção coletiva dos objetivos, métodos, conteúdos e outros. Conforme versa o artigo 10 da Carta da Ecopedagogia.

10. A ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas de ensino, propondo a descentralização e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa, na gestão democrática, na autonomia, na participação, na ética e na diversidade cultural. Entendida dessa forma, a ecopedagogia se apresenta como uma nova pedagogia dos direitos que associa direitos humanos -econômicos, culturais, políticos e ambientais- e direitos planetários, impulsionando o resgate da cultura e da sabedoria popular. Ela desenvolve a capacidade de deslumbramento e de reverência diante da complexidade do mundo e a vinculação amorosa com a Terra (GADOTTI, p. 2000, p. 124).

A Ecopedagogia, como pedagogia da promoção dos sentidos da vida cotidiana, tem no ato de promover seu eixo para a consecução das práticas de aprendizagem produtiva. A promoção “é a razão de ser da mediação pedagógica”, afirmam Gutiérrez e Prado (2000, p. 60 e 61) e necessita do que os autores denominam “chaves pedagógicas”. Essas chaves, foram pensadas a fim de garantir a “legitimidade e intencionalidade dos processos educativos que conduzem à cidadania ambiental [...] e incidem com maior intensidade na vitalização dos processo educativos inerentes à Ecopedagogia”.

As chaves pedagógicas apontam novas formas de vida sustentável e se completam para formar a idéia-força mobilizadora e articuladora da escala local e da escala planetária. A pedagogia é um fazer, um abrir constante de caminhos, entendidos como processos que devem ser vividos um a um, com sentido renovado, aberto ao holístico e à realidade vivida. O *sentido da existência* se relaciona com a revisão de nossa própria existência, não mais como um imperativo, um feixe de obrigações, mas o acontecer dinâmico, flexível, inédito e criativo.

1ª - Promoção da vida para desenvolver o *sentido da existência*. Devemos partir de uma cosmovisão que vê a Terra como um “único organismo vivo”. Entender com

profundidade o planeta nessa perspectiva implica uma revisão de nossa própria cultura ocidental, fragmentária e reducionista, que considera a Terra um ser inanimado a ser “conquistado” pelo homem. Uma visão que se contrapõe à cultura ocidental imperialista, que nos causa impacto, pela maneira peculiar com que se relaciona com a natureza, é a filosofia Maia. Ao invés de agredir a Terra para conquistá-la, os maias, antes de ará-la para “cultivá-la” (= cultuá-la), eles fazem uma cerimônia religiosa na qual pedem perdão à Mãe Terra por ter que agredi-la com o arado para dela tirarem o seu sustento (GADOTTI, 2008, p. 85).

Na esfera educacional, Gutierrez e Prado (2000) acentuam a importância do sentido pessoal ou coletivo do caminhar e da significação da cidadania planetária, alcançados por meio de uma educação congruente com a dinâmica da vida, com a sabedoria integral.

Outro aspecto relevante concerne à *sensibilidade social* desenvolvida em diálogo com o equilíbrio dinâmico dos ecossistemas. O que implica em ponderar a respeito do sistema econômico de produção capitalista que se ancora no lucro, na exclusão social e toda a sorte de crise — de habitação, de emprego, de transporte e do meio ambiente, dentre outros.

A segunda chave pedagógica se relaciona intimamente com a terceira chave: a “*ternura e o estranhamento*”. Revela-se na capacidade de vibração e vinculação emocional com a Terra, como fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza. Essa capacidade também remete à *ética integral*, ou seja, o conjunto de valores que compõem a consciência e dão sentido às leituras e projetos que o ser humano faz sobre a vida no Planeta e sua sustentabilidade (GADOTTI, 2008), e impulsionam a *solidariedade planetária*.

Um princípio identitário do movimento ecopedagógico é a valorização da intuição, também denominada *racionalidade intuitiva*. De acordo com Gutiérrez e Prado (2000) o uso inteligente da intuição, do sentir, dos sentimentos são as molas-chave da conquista das mais variadas aprendizagens. A intuição, a emotividade e a imaginação envolvem homens e mulheres de modo vivencial, propiciando percepções inesperadas e imprescindíveis à construção de sentidos equitativos.

5ª - Racionalidade intuitiva que desenvolve a capacidade de *atuar como um ser humano integral*. A racionalidade técnica e instrumental que fundamenta o desenvolvimento desequilibrado e irracional da economia clássica precisa ser substituída por uma racionalidade emancipadora, intuitiva, que conhece os limites da lógica e não ignora a afetividade, a vida, a subjetividade. Ou, como diz Morin, por uma “lógica do vivente”: “Nós tivemos que abandonar um universo ordenado, perfeito, eterno, por um universo em devir dispersivo, nascido no cenário onde entram em jogo, dialeticamente -isto é, de maneira ao mesmo tempo complementar, concorrente e antagônica- ordem, desordem e organização. (...) É por isso que todo conhecimento da realidade que não é animado e controlado pelo paradigma da complexidade está condenado a ser mutilado e, neste sentido, à falta de realismo” (1993: 69; 148). O paradigma da *racionalidade técnica*, concebendo o mundo como um “universo ordenado, perfeito”, admitindo que é preciso apenas conhecê-lo e não transformá-lo, acaba conduzindo à naturalização das desigualdades sociais. Elas deveriam ser aceitas porque o mundo é “assim mesmo” e é “natural” que seja

assim. A racionalidade técnica acaba justificando a injustiça e a iniquidade (GADOTTI, 2008, p. 3).

As chaves pedagógicas, não pretendem fazer da Ecopedagogia uma educação escolar, muito menos uma pedagogia a mais ao lado de tantas outras, tampouco tem a pretensão de ser totalmente inédita.

Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portando, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje (GADOTTI, 2008, p. 6).

Como forma de pormenorizar o processo educativo a partir da lógica da Ecopedagogia, me ateei à descrição e breve análise de oito aspectos da dimensão educativa apresentados por Gutiérrez e Prado (2000), quais sejam:

1 – Faz-se caminho ao andar: é no fazer cotidiano e permanente que o caminho é construído. Ao caminhar escolhem-se os horizontes de vida futura. Se a pedagogia é um fazer, há que se construir caminhos e percorrê-los cotidianamente. Os caminhos são processos que devem ser vividos um a um, com sentido renovado. De acordo com Gutiérrez e Prado (2000, p. 62), “devemos abrir caminhos: novos e flexíveis, através dos quais talvez só transitemos uma única vez; novos e sensíveis, que precedem sempre às cartilhas preestabelecidas; novos e vivenciais, abertos ao holístico e à realidade viva”.

O processo educativo requer de educandos e educadores a capacidade de construir o próprio caminho, permitindo que as passagens ao longo do percurso integrem a trajetória e colaborem na construção de novos significados. É um convite para que cada sujeito desenvolva uma atitude dinâmica e participativa na inauguração de um caminho inédito, marcado pelas subjetividades e sentidos de cada transeunte.

2 – Caminhar com sentido: é caminhar imbuído da polissemia do termo sentido, ou seja, caminhar sabendo a qual destino chegar, caminhar com significado, é dar sentido a jornada, é também senti-la visceralmente, pois o que não se faz sentir, não se entende, e o que não se entende, não interessa. Apenas atribuindo sentido ao entorno, ressaltam Gutiérrez e Prado (2000, p. 63), é que o sentido da própria existência poderá ser construído, bem como

criticar os “sem-sentidos” de “uma sociedade esquematizada, hierarquizada, impositiva e violenta”.

O sentido não é algo dado, mas depende de uma apreensão espiritual das aprendizagens e é inerente à construção de uma trajetória rica, reflexiva e relacional. É o sentido que pode fazer da vida um espaço de aprendizagem.

3- Caminhar em atitude de aprendizagem: é caminhar em permanente atitude de abertura, interagindo com o acontecer dinâmico do próprio caminho e se relacionando com os pares da jornada de maneira criativa e dialógica. Uma atitude de aprendizagem, afirmam Gutiérrez e Prado (2000, p. 65), está sempre imbuída de um potencial sinérgico, que compreende a imprevisibilidade da trajetória como vital, intencionada e produtiva. “Em outras palavras, a aprendizagem constitui um estado de ânimo que leva aquele que aprende a constituir-se em sujeito consciente do processo. Essa atitude de busca, de abertura, esse interrogar a realidade de cada dia, é viver permanentemente um riquíssimo processo educativo”.

4 – Caminhar em diálogo com o entorno: a interlocução deve estar presente entre os companheiros de viagem, mas, sobretudo necessita ser desenvolvida na capacidade de olhar, de interagir com o cosmos, de abrir-se para as expressividades da Terra e as aprendizagens que ela tem a promover. É uma atitude essencial ao ato educativo.

A interlocução, a conversa, é a essência do ato educativo: a interlocução significa encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente o outro como legítimo outro, porque partimos de suas experiências, crenças, sonhos, desejos... Assim, interlocução implica respeito, tolerância e reconhecimento das idéias e contribuições do outro, como já dissemos e agora repetimos, implica interação, comunicação, comunhão, amor (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 66).

5 – No caminhar, a intuição é prioritária: a imaginação, a emoção, os sentimentos e todas as forças que habitam a recôndito subjetivo humano são conclamados a tomar parte nas revoluções ecopedagógicas. Para o uso coerente da intuição, esclarecem Gutiérrez e Prado (2000, p. 67), é necessário se apoiar no sentir, nos sentimentos e, por conseguinte, no sentido. “Os sentimentos são molas-chaves na busca de novas e mais significativas relações. Precisamente por isso são os sentimentos as fontes mais ricas, permanentes e variadas da aprendizagem com sentido”.

Os sistemas educativos tradicionais privilegiaram a dimensão racional como a forma mais importante de conhecimento. A nova educação deve apoiar-se também em outras formas de percepção e conhecimento, não menos válidas e produtivas. Como assegura Ginsberge, devemos abrir as portas da percepção-criativa para dar passagem aos sentimentos, e assim deixar-nos conduzir pelas trilhas da intuição e da imaginação.

Não se trata de opor a intuição à razão como se as duas não fossem faculdades humanas complementares. Dar primazia a uma delas é deturpar e mutilar o desenvolvimento do ser humano. Se privilegiamos a intuição e a emoção é porque precisamos equilibrá-las com o uso da racionalidade instrumental.

A razão pode iluminar o mundo da intuição, mas sabendo que com muita freqüência, devemos ceder primazia à intuição, visto que nossa base existencial é a percepção intuitiva (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 68).

6 – O caminhar como processo produtivo: de acordo com Avanzi (2004, p. 46)

(...) é ressaltada a importância de resultados concretos para retroalimentar o processo educativo em construção. Trata-se de elaborar uma memória do processo de aprendizagem, a partir de registro escrito, gráfico, audiovisual do que se aprende a cada dia. Um registro que desempenhe o papel não de tarefas a serem cumpridas, mas como processo de busca de apreender a cotidianidade;

A educação precisa ter resultados imediatos, concretos, que tenham permanente presença no fazer cotidiano. O processo produtivo desempenha o papel de gratificar o caminhante, sem o que se cansará e deixará de caminhar. “Da mesma forma como o artista revela o prazer em sua obra, assim o interlocutor revela ter prazer em sua criação produtiva: tem diante de si os filhos de seu esforço e experiência, de sua invenção, de sua capacidade de indagar e de observar, da significação que faz de sua realidade” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 69).

7 – Caminhar re-criando o mundo: caminhar exercitando a prática da cidadania planetária que imprime no cotidiano as marcas de uma transformação contínua. Exercitar a expressão e a comunicação é uma forma de recriar o mundo, pois uma educação que não conta com uma contínua riqueza de expressão mergulha “no pântano dos velhos moldes da resposta esperada e dos objetivos sem sentidos”. A capacidade de expressão é uma das formas de concretizar o dar, em encontrar sentido, significa que o aprendizado se deu de forma clara, segura, rica e imersa na beleza de articular criativamente as diferentes linguagens (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 71).

8 – Caminhar avaliando o processo: integrando processos e produtos de maneira que os conteúdos possam ser apropriados, e a mudança de atitudes, o desenvolvimento da criatividade, o relacionar-se e expressar-se evidenciem o desenvolvimento pessoal e o alcance dos objetivos propostos. “Nossa proposta de avaliação é a que permite integrar processos e produtos. Quanto maior a riqueza do primeiro, melhores serão os produtos, e quanto melhores forem estes, maior o enriquecimento do processo. Isto posto, o requisito-chave da avaliação é que tenha sentido para quem aprende” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 72).

A Ecopedagogia não se destina apenas aos educadores, mas pretende uma formação cidadã mais abrangente capaz de dialogar com a vida produtiva e a cotidianidade de qualquer pessoa. Pensar a prática da Ecopedagogia se apresenta como um grande desafio, talvez por isso mesmo Gutiérrez e Prado (2000) tenham dedicado um capítulo inteiro de sua obra a essa tarefa. Dessa forma o trabalho inicial seria o de promover espaços para essas aprendizagens, aprendizagens sensíveis. Trabalho que é o princípio fundamental da mediação pedagógica.

Ao mediar espaços para a promoção de aprendizagens constroem-se sentidos de envolvimento, compreensão, apropriação e expressão do mundo por meio das práticas cotidianas, de forma permanente e intencional. A educação acontece na medida em que são constituídos espaços de confiança, de aceitação mútua, de harmonia consigo e com o grupo, de auto-realização, de construção criativa da congruência e do sentido da vida.

O desenvolvimento da imaginação criadora é relacionar, integrar, simular. Inventar é peça-chave na construção da cultura da sustentabilidade. É através da imaginação que as amarras da ciência mecanicista podem ser rompidas, para que se instaurem novas possibilidades, criando e re-criando relação e inter-relações. Para isso é preciso educar a imaginação. O que aqui também denomino de olhar.

Educar a imaginação é ter fé nas possibilidades que nascem do processo educativo com vistas à construção de um mundo possível que se faz, se transforma e se constrói conosco. Trata-se, em consequência, de fazer com que as realidades inexistentes existam; trata-se de fecundar futuros plena e audaciosamente; trata-se de tornar visível o que é invisível através do permanente reembasamento do presente; trata-se de se preocupar ativamente pelo inacabado; trata-se, enfim, de priorizar em nossas vidas a subjetividade e a imaginação criadora numa linha de força que dá sentido e plenitude à epopéia humana (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 119).

O desenvolvimento do olhar, expresso na epigrafe, nada comum, da obra de René Magrite e no trecho da poesia de Fernando Pessoa, intenta ressaltar a importância da educação

do olhar, do exercício de ver interior e exteriormente, virando do avesso as realidades. Extrair de cada episódio do cotidiano as sementes da imaginação criadora. Encontrar nas entrelinhas da barbárie da crise ambiental, pistas para a edificação de uma vida plena. As epígrafes, à semelhança da Ecopedagogia, são um convite a ver com amplitude, a reconhecer nossa planetariedade, nossa natureza constituinte. Enfim, trata-se de um chamamento a olhar devagar, ressignificar os pequenos gestos, as palavras esquecidas, a cotidianidade que nada mais é que o lar dos sentidos.

CAPÍTULO III: CAMPO DO SENTIDO: O SABER E O FAZER DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Esse capítulo abrange a pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Cerrado Dourado¹⁸, localizada na região de Aparecida de Goiânia em Goiás. Inicialmente, apresento breve caracterização e o histórico da escola e do município onde se encontra, para, em seguida, descrever os dados da pesquisa realizada com os professores das séries finais do Ensino Fundamental. Após a descrição, procedo à análise e interpretação dos dados referentes às concepções dos professores e os discursos sobre a prática docente que executam em Educação Ambiental. Como instrumentos da pesquisa foram utilizados o questionário e a entrevista semi-estruturada coletiva.

3.1 Campo do sentido: tempos e espaços de aprendizagens docentes

O espaço privilegiado que torna possível passar do discurso da declaração ao discurso da demanda é o da cotidianidade: esse é o lugar e o tempo educativo para o desenvolvimento sustentável.

Gutiérrez e Prado

A Escola Estadual Cerrado Dourado faz parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás e fica situada na região de Aparecida de Goiânia. A cidade — originada de uma fazenda emancipada em 1963 — tem um dos maiores índices de crescimento populacional do Brasil. Geograficamente integra a Microregião de Goiânia¹⁹, a 18 quilômetros do centro da Capital do Estado, tendo como principal acesso a Br – 153 (figura 1

¹⁸ Cerrado Dourado é o nome fictício da Escola Estadual onde foi realizada a pesquisa.

¹⁹ Segundo o site <http://desciclo.pedia.ws>, Aparecida de Goiânia é “um sítio vizinho de cerca com a Fazenda Goiânia”, mas como essa cerca não existe nem se sabe ao certo onde seria colocada, os trabalhadores da região chamam o local “ NEM, Nem Goiânia Nem Aparecida”.

e 2). A população de Aparecida de Goiânia é formada por 99.75% de sua população urbana e 0.25% de sua população rural²⁰.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia – IBGE(2009), grande parte da população de Aparecida de Goiânia atua no ramo de prestação de serviço e tem uma renda média por habitante de R\$ 412,15 por mês. Sua população estimada em 2007 era de 475.303, sendo que quase 180.000 habitantes não concluíram o ensino fundamental²¹.

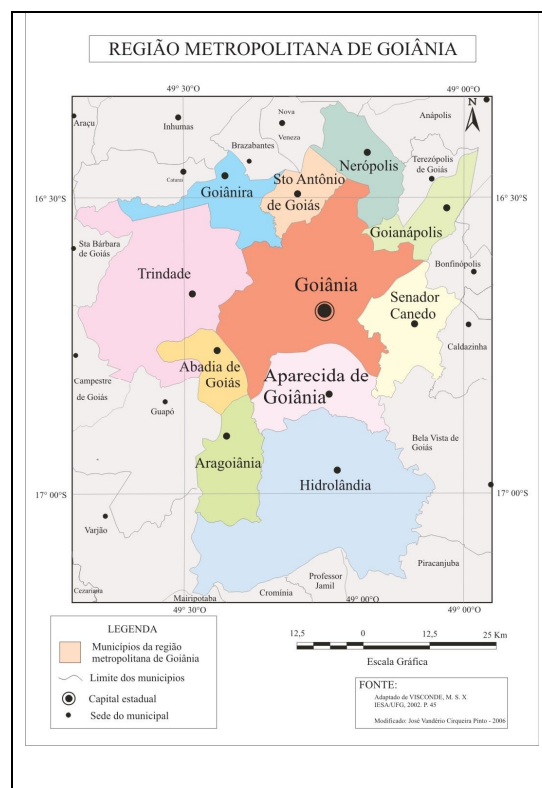


Figura 2 – Localização de Aparecida de Goiânia na região Metropolitana.
Fonte: observatoriogeogoiias.com.br

A Secretaria de Educação de Goiás possui um total de 4.591 estabelecimentos de ensino no estado dos quais 66 instituições educacionais se localizam em Aparecida de Goiânia. No ano de 2007, a cidade de Aparecida de Goiânia contava com 1.131 docentes da

²⁰ Dados constantes no site www.wikipedia.org.

²¹ O número citado agrega os índices habitantes não alfabetizados e com um ou dois anos de escolarização.

Rede Pública Estadual e 75.971 alunos matriculados no ensino fundamental, dos quais 37.356 pertenciam ao quadro discente da Secretaria Estadual de Educação.

A Escola Estadual Cerrado Dourado, de acordo com o disposto em seu Regimento Escolar, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo a Educação Básica, no Ensino Fundamental (2º ao 9º anos). Integra o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos — 1º e 2º etapas do Ensino Fundamental e o Projeto Aprender. Seu alunado é constituído pela comunidade circunvizinha e possui características sócio-econômicas diversificadas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007).

Atende a 356 alunos, com 23 professores em um prédio escolar que dispõe de dependências administrativas, cozinha, biblioteca, salas de aula e banheiros totalmente adaptados aos educandos com necessidades educacionais especiais.

Os professores, em sua maioria, passaram por concurso público e têm longa experiência no magistério. Cerca de 90% dos professores possui Graduação - Licenciatura e participa esporadicamente de cursos de formação continuada. Segundo a Coordenação do Ensino Fundamental, a universalidade e a qualidade são os princípios que orientam a implementação de políticas educacionais, tendo

(...) como foco prioritário do sistema educacional o aluno e seu processo de aprendizagem, investe, prioritariamente, na capacitação continuada do corpo docente, responsável pela alteração na qualidade do ensino, com reflexos positivos no aproveitamento do aluno, evitando a repetência e a evasão escolar (SEE-GO/SUEF, 2008).

A Escola Estadual Cerrado Dourado tem sido avaliada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e por meio da Prova Brasil²². Esses índices representam um diagnóstico da qualidade do ensino e municiam a elaboração de propostas de intervenção e estratégias para a melhoria da educação.

²² A Prova Brasil oferece informações sobre o ensino oferecido por município e escola com o objetivo de auxiliar governantes e comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas. Compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e é desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A Prova Brasil foi realizada em 5.387 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.392.880 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, distribuídos em 125.852 turmas de 40.962 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada. Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, contemplando os currículos de todas as unidades da Federação e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além das provas, os alunos responderam a um questionário que coletou informações sobre seu contexto social, econômico e cultural.

Os dados da Prova Brasil apresentam informações sobre os níveis de aprendizagem demonstrados por unidade escolar e outras redes de ensino, além de fornecerem os números relativos à aprovação, docentes com curso superior, distorção-idade-série. A instituição pesquisada teve 72 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental realizando as avaliações, com um índice de aprovação de 79,4 — resultado compatível com a média do Estado de Goiás e um pouco acima da média nacional.

Os resultados da Prova Brasil são apresentados por meio de uma escala de desempenho, variando de 25 em 25 pontos. Segundo o INEP, as escalas de Língua Portuguesa e Matemática iniciam em 125 e vão até o 375, sendo que cada pontuação indica as habilidades previstas nas matrizes curriculares e alcançadas pelos alunos (figura 3).



Figura 3 – Prova Brasil - Dados da sua escola

Fonte: inep.gov.br (20/02/09)

As pontuações alcançadas pelos alunos das séries finais do Ensino Fundamental da Escola Cerrado Dourado indicam que desenvolveram as seguintes habilidades relativas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:

Língua Portuguesa

A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries:

- selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem;
- inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia;
- inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema;
- distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo;
- estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais;
- reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos;
- estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros;
- identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e
- identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.

Matemática

Os alunos da 4ª e da 8ª séries:

- calculam divisão com divisor de duas ordens;
- identificam os lados e, conhecendo suas medidas, calculam a extensão do contorno de uma figura poligonal dada em uma malha quadriculada;
- identificam propriedades comuns e diferenças entre sólidos geométricos (número de faces);
- comparam e calculam áreas de figuras poligonais em malhas quadriculadas;
- resolvem uma divisão exata por número de dois algarismos e uma multiplicação cujos fatores são números de dois algarismos;
- reconhecem a representação numérica de uma fração com o apoio de representação gráfica;
- localizam informações em gráficos de colunas duplas;
- conseguem ler gráficos de setores;
- resolvem problemas:
 - envolvendo conversão de kg para g ou relacionando diferentes unidades de medida de tempo (mês/trimestre/ano);
 - de trocas de unidades monetárias, envolvendo número maior de cédulas e em situações menos familiares;
 - utilizando a multiplicação e reconhecendo que um número não se altera ao multiplicá-lo por um; e
 - envolvendo mais de uma operação.

Os alunos da 8ª série, ainda:

- identificam quadriláteros pelas características de seus lados e ângulos;
- calculam o perímetro de figuras sem o apoio de malhas quadriculadas;
- identificam gráfico de colunas que corresponde a uma tabela com números positivos e negativos; e
- conseguem localizar dados em tabelas de múltiplas entradas (INEP/MEC, 2007, p. 3 e 4).

Segundo dados do Ministério da Educação – MEC(figura 4), a Escola Estadual Cerrado Dourado apresentou nos anos de 2005 e 2007 os seguintes números no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB²³.

| Ensino Fundamental | IDEB Observado | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|--------------------|----------------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Anos Iniciais | 4,3 | 4,2 | 4,4 | 4,7 | 5,1 | 5,4 | 5,6 | 5,9 | 6,2 | 6,4 |
| Anos Finais | 2,8 | 3,3 | 2,8 | 3,0 | 3,2 | 3,6 | 4,0 | 4,3 | 4,5 | 4,8 |

Figura 4 – IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Escola – Escola Estadual Cerrado Dourado
Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar, 2009.

É possível observar que as metas projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental foram não somente alcançadas como também ultrapassadas. Ou seja, a meta estabelecida para o ano de 2007 foi de 2,8 e a Escola Cerrado Dourado obteve média de 3,3 alvo almejado para o ano de 2011.

No que diz respeito à Educação Ambiental, o sistema estadual de ensino possui um Núcleo de Educação Ambiental, criado em 1999, que enfatiza o desenvolvimento de atividades como forma de amenizar e solucionar a questão da depredação ambiental, “entendendo que a questão é, antes de tudo, um problema educacional e cultural²⁴”. De igual

²³ Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é uma iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos de qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele apresenta resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, permitindo traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

²⁴ <http://www.educacao.go.gov.br/educacao/nucleo/educacaoambiental>

maneira, compreende a formação de multiplicadores de fundamental importância para a conservação e preservação do meio ambiente.

A Educação Ambiental também figura na Lei Complementar n. 26, de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Em seu capítulo II, que trata da educação Básica, na seção I, art. 35 reza o seguinte:

Art. 35 - Os currículos do ensino fundamental e médio têm uma base comum nacional, de competência regulamentar do Conselho Nacional de Educação, e uma parte diversificada com vistas a atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia goiana, de competência regulamentar do Conselho Estadual de Educação.

§ 1º - A parte diversificada do currículo compõe-se de:

- a) ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série, e de uma segunda língua estrangeira, no ensino médio, dentro das possibilidades da instituição, a ser escolhida pela comunidade escolar;
- b) Educação ambiental, sexual e para o trânsito; ética; estudos sobre prevenção, uso e abuso de drogas; estudos sócio-econômicos; programas de saúde, podendo ser desenvolvidos através de programas especiais ou como temas transversais das disciplinas regulares do currículo.

Diante do exposto, que apresenta parte do contexto em que se desenvolve a educação estadual, particularmente na escola Cerrado Dourado, é possível pensar a Educação Ambiental desenvolvida pelos professores das séries finais do Ensino Fundamental.

3.2 A Educação Ambiental, os sujeitos e os caminhos do sentido.

A demanda deve nascer das necessidades sentidas pelos demandantes e, em consequência, são eles os atores sociais tanto no momento em que atuam como indivíduos, como sobretudo, se estiverem vinculados a comunidades, instituições e outras estruturas sociais.

Gutiérrez e Prado

O caminho-sentido da pesquisa demanda um planejamento rigoroso. Esse planejamento, todavia, necessita de guardar espaço para o inusitado, uma vez que o momento da pesquisa de campo e o contato com os sujeitos requerem que se conte com o imprevisível. O planejamento da investigação não impõe rígidas prescrições, ao contrário, deve prever espaço para trocas, reflexões e relações outras decorrentes da ambiência pesquisada. Tal como enfatiza Gatti (2002, p. 57).

Sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de abordá-los, sem crítica e autocrítica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.

Os procedimentos da pesquisa de campo foram elaborados observando a construção de sentidos tão cara ao caminho percorrido até o momento. Nessa jornada, a abordagem qualitativa visa compreender e descrever o fenômeno social com base nas perspectivas dos atores envolvidos, selecionando os elementos a partir do contexto e dos diversos pontos de vista dos pesquisados, incluindo os do autor (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa foi desenvolvida em três momentos interdependentes, ao longo dos anos de 2007 e 2008, destinados ao desenvolvimento da investigação. O primeiro momento contemplou pesquisa bibliográfica acerca da base teórico-conceitual da investigação e teve lugar no primeiro e segundo semestre de 2007, devidamente acompanhado da escrita de artigos e capítulos atinentes à base conceitual da pesquisa.

Em seguida foi realizada pesquisa de campo com professores da segunda etapa do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Aparecida de Goiânia. A seleção dos sujeitos teve como critério serem professores das séries finais do Ensino Fundamental e se disponibilizarem em colaborar. Havia no turno matutino um número de 11 professores dos quais todos se dispuseram a participar respondendo às questões.

O terceiro momento consistiu no tratamento dos dados — seleção, descrição, análise e interpretação — tendo como fundamento o percurso teórico delineado pela pesquisa.

A tarefa de escolha da instituição de ensino a ser pesquisada levou em conta três fatores: a busca do anonimato²⁵, uma vez que exerço atividade de gestão educacional na Rede Pública Municipal de Goiânia; a abertura da escola para a realização de pesquisas acadêmicas e o trabalho de Educação Ambiental praticado no estabelecimento de ensino.

Ao optar por uma escola estadual na região de Aparecida de Goiânia, pude garantir a discricção necessária para a realização da pesquisa e após um contato prévio — uma vez percebidas a riqueza dos pares envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a quantidade de concepções levantadas em campo e durante a pesquisa bibliográfica — compreendi que a investigação de uma única instituição me garantiria o rigor almejado para a análise e interpretação dos dados.

O procedimento utilizado para a coleta de dados foi aplicação de questionário e entrevista semi-estruturada realizada com o coletivo dos professores (em anexo). O questionário procurou caracterizar os professores, sua formação, tempo de magistério e experiência profissional e propôs perguntas referentes ao conceito de Educação Ambiental, as fontes que o constituíam e as práticas docentes desenvolvidas.

A entrevista semi-estruturada, de acordo com Ludke e André (1986), permite que pesquisado e pesquisador se relacionem de maneira interativa, com reciprocidade dialógica, exigindo, todavia que o entrevistado seja tratado com respeito, ouvido e estimulado a se expressar livremente. Esse tipo de procedimento de pesquisa parte de alguns questionamentos previamente elaborados e que se fundamentam no eixo teórico da pesquisa e nas hipóteses elaboradas. Na medida em que a entrevista se desenvolve, outras interrogações podem surgir, cabendo ao pesquisador propor novos questionamentos a partir das respostas do entrevistado e que são relevantes para a investigação.

O questionário, por sua vez, promove o levantamento de informações importantes acerca do público alvo e seu perfil, permitindo uma visão bem ampla dos sujeitos, seus contextos e as principais questões do estudo.

A preocupação central na formulação dos instrumentos de pesquisa foi que a sua operacionalização realmente permitisse espaço para trocas, reflexões e relações outras decorrentes da ambiência pesquisada. Pois, a multiplicidade de experiências, concepções e

²⁵ Na ocasião atuava como Secretária Municipal de Educação do Município de Goiânia e temia que a realização de uma pesquisa na capital do Estado constrangesse os atores escolares e ainda compromettesse o necessário afastamento e a objetividade exigidos pela tarefa da investigação.

vivências aliada à fundamentação teórica da pesquisa é que municiará a descrição, a análise e a interpretação dos dados.

Concomitantemente ao aprofundamento teórico com a base orientadora do trabalho procurei estabelecer contato com a diretora da Escola Estadual Cerrado Dourado, me apresentando como pesquisadora de Educação Ambiental pelo que fui muito bem recebida. Esclareci o motivo de minha visita, o objetivo da pesquisa e solicitei autorização para realizá-la, futuramente, em sua instituição.

Ela instou maiores informações e se mostrou solícita, pois de imediato me conduziu à sala dos professores, relatando aos presentes a conversa que acabáramos de ter. Os professores concordaram em participar da pesquisa, diante do que lhes expus sobre os aspectos éticos, esclarecendo que suas identidades permaneceriam no anonimato e acerca de meu compromisso em retornar trazendo a versão final da pesquisa. Também me disponibilizei em socializar conhecimentos sobre Educação Ambiental, a partir da perspectiva orientadora da pesquisa, salientando que independente da realização da investigação essa troca teria para mim grande valor.

Esse contato inicial foi sucedido pelo pré-teste do questionário, no decorrer do qual nenhuma ressalva foi feita por parte dos colaboradores. Assim sendo, retornei à escola e propus que o grupo de professores respondesse o questionário, sendo que a maioria realizou a atividade na própria instituição de ensino durante o planejamento coletivo²⁶, ato que transcorreu sem nenhuma dificuldade.

A Escola Estadual Cerrado Dourado conta com 11 docentes atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, destes nenhum se negou a participar da pesquisa e responderam a todas as questões. As respostas foram transcritas e categorizadas de acordo com a frequência em que apareciam e estão organizadas em forma de quadro.

Os professores da Escola Estadual Cerrado Dourado têm um bom tempo de exercício do magistério, sendo que seis deles já atuam por mais de vinte anos. Também a quase totalidade dos professores, um total de dez, possui curso de graduação-licenciatura e nove deles já cursaram pós-graduação *lato sensu*. Cursaram licenciatura na área de Ciências Humanas um total de quatro professores e o mesmo número de docentes frequentou graduação em Ciências Biológicas. No campo da pós-graduação seis professores optaram por

²⁶ Na ocasião em que propus o questionário dois professores pediram à direção para se ausentar momentaneamente do planejamento em razão de alguns alunos que persistiam em faltar às aulas e necessitavam de atendimento individualizado para acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mesmo assim levaram consigo o questionário e o deixaram respondido na manhã seguinte com a secretária da escola.

cursos com ênfase nas Ciências Humanas, um em Ciências Exatas e dois em Ciências Biológicas, conforme apresentado no quadro 2.

O fato de quatro dos 11 professores pesquisados, serem da área de Ciências Biológicas pode exercer grande influência sobre o fato de o trabalho com Educação Ambiental na escola ser marcante.

Quadro 2 - Tempo de Docência e Formação Profissional dos Professores da Escola Cerrado Dourado em Aparecida de Goiânia– Séries Finais do Ensino Fundamental

| Tempo de docência | | | | | | Formação Profissional | | | | | |
|--------------------------------------|------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|---------------------|--------------------------------|-----------------|---------------------|
| | | | | | | Graduação - Licenciatura | | | Pós-Graduação | | |
| 1 a 3 anos | 4 a 6 anos | 6 a 10 anos | 11 a 15 anos | 16 a 20 anos | mais de 20 anos | ciências humanas | ciências exatas | ciências biológicas | ciências humanas | ciências exatas | ciências biológicas |
| 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 6 | 4 | 2 | 4 | 6 | 1 | 2 |
| Total de professores: 11 | | | | | | Total de professores: 10 | | | Total de professores: 9 | | |
| Total de professores pesquisados: 11 | | | | | | | | | | | |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Na primeira pergunta do questionário, constante no quadro 3, “o que você entende por Educação Ambiental?” os docentes deram opiniões múltiplas e bem divididas. Expressões relativas a “preservação”, “vida harmoniosa” e “conscientização” compõem os três grupos que representam a concepção dos professores. Outra visão que figura é a da Educação Ambiental como preparo para um “desenvolvimento sustentável”. Apenas um dos professores se referiu à “sociedade de consumo” e à necessidade de articular as questões ambientais com a dimensão “política, econômica e cultural”.

Quadro 3 – Conceito de Educação Ambiental segundo os professores da Escola Estadual Cerrado Dourado em Aparecida de Goiânia

| 1) O que você entende por Educação Ambiental | |
|--|-----------------------|
| Expressões que se destacam na resposta dos professores | número de professores |
| Conscientização | 3 |
| Aprender a preservar, não degradar a natureza com atitudes e práticas pessoais | 3 |
| Orientação para um modelo de desenvolvimento sustentável | 3 |
| Preparo para a vida harmoniosa entre os seres e o ambiente | 2 |
| Crítica à sociedade do consumo | 1 |
| Visão política, econômica e cultural | 1 |
| Total de professores pesquisados: 11 | |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Os termos “conscientização”, “aprender a preservar” e “preparo para uma vida harmoniosa”, expressos por um total de oito professores denotam que a concepção predominante de Educação Ambiental nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cerrado Dourado é consoante com os moldes de uma Educação Ambiental Conservadora. A ênfase na formação de comportamentos, responsabilizando individualmente os alunos pela preservação da natureza, minimiza a influência das questões sociais e políticas sobre o equilíbrio ambiental, que é compreendido como a volta ao paraíso perdido, para uma vida passiva, “harmoniosa” com a natureza.

Ao promover a conscientização, a pedagogia ambiental tradicional se centra em um espiritualismo que não consegue ultrapassar o plano de ideais teóricos travestidos de conotações românticas. Nessa perspectiva, o cotidiano é desprezado como espaço de aprendizagem, e as discussões — conduzidas de maneira vertical — se restringem à esfera do comportamento a ser reproduzido, quando muito, dentro dos muros da instituição escolar. Igualmente a preservação fica aquém dos atuais desafios de um planeta em constante explosão demográfica que enfrenta o colapso de seus modos de produção e necessita, conforme ressaltam Gutiérrez e Prado (2000), envia esforços coletivos para que todos os seres humanos entrem em sinfonia com a vida.

De acordo com Gadotti (2000), educar ambientalmente requer um modelo de desenvolvimento que compreenda o Cosmos — o homem, o meio ambiente e a sociedade — e não se resume ao estudo da natureza e a aferição dos impactos ambientais.

A Educação Ambiental vai muito além do conservacionismo. Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho doméstico (GADOTTI, 2000, p. 96).

Nessa perspectiva, a educação é concebida como produto, que reproduz modelos e teorias organizados logicamente e desvinculada das questões cotidianas, restringindo-se ao plano ao individual, à sala de aula e ao livro didático. Assim, essa concepção de Educação Ambiental se mostra insuficiente para responder às atuais demandas ambientais, decorrentes de profundas, rápidas e imprevisíveis transformações éticas e sociais (GUIMARÃES, M., 2004).

A menção ao “desenvolvimento sustentável” é feita por três professores. Essa ênfase está presente no projeto da Ecopedagogia que considera a sustentabilidade um dos grandes vetores de uma sociedade ambientalmente justa e equilibrada, melhor dizendo ela é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma sociedade planetária.

Entretanto, a referência à sustentabilidade como concepção de Educação Ambiental por si só não é garantia de que esses docentes se pautam na Ecopedagogia. Segundo Gutiérrez e Prado (2000), na maioria dos casos, o que é comumente associado ao desenvolvimento sustentável é uma versão desenvolvimentista do planeta, em que imperam uma compreensão econômica estreita e reducionista, fundada em um ambientalismo superficial que apenas se preocupa em controlar e gerir os recursos naturais para a manutenção do *status quo*.

Essa concepção de Educação Ambiental, alicerçada no desenvolvimento sustentável, parece mais compatível com a Educação para a Gestão Ambiental — que se ancora nos conhecimentos científicos e seu pragmatismo na mediação de conflitos de interesse — por sua ênfase na previsibilidade dos impactos ambientais em relação ao modelo de desenvolvimento econômico. A sustentabilidade defendida pela Ecopedagogia é outra. Gadotti (2000, p. 35) ressalta que ela se refere “ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres de sentido e doadores de sentido de tudo o que nos cerca”.

Sem a devida articulação com os sentidos doadores de vida, a sustentabilidade se converte em conservadorismo travestido de inovação técnica. A racionalidade técnica se constitui a partir de uma concepção de mundo ordenado e imutável que naturaliza a injustiça e

a iniquidade. A opressão e o progresso andam lado a lado na organização e dominação do conhecimento, do mundo e dos demais seres vivos.

A Educação Ambiental Crítica é apontada por somente um dos professores que reconhece como elementos desse campo do saber as questões econômicas, históricas, culturais e a crítica à sociedade de consumo. De acordo com Tozoni-Reis (2004), esse ideário educacional se baseia na compreensão das relações sociedade-natureza e busca promover uma ética capaz de transformar estilos de vida.

Gutiérrez e Prado (2000, p. 81) salientam que

(...) a sociedade consumista é não só perturbadora do equilíbrio natural e social, mas também causa da iniquidade ecológica que faz com que o planeta Terra, (...) esteja gravemente doente. Parece que a lógica da acumulação desencadeou a guerra — concreta, crua e aniquiladora — entre o ser humano e a natureza. Duas lógicas estão frente a frente com grave risco para a convivência harmônica da vida na sociedade planetária: por um lado, a lógica da “racionalidade instrumental” e, por outro, a lógica do sentir, da emoção e do amor.

Os apontamentos realizados pelo professor que se identifica com a vertente crítica da Educação Ambiental podem ser identificados com uma concepção de Educação Ambiental Crítica. Consideram a barbárie produzida pela racionalidade instrumental, entretanto ignoram as dimensões da afetividade e da subjetividade como vetores da transformação socioambiental.

Mauro Guimarães (2004, p. 29) esclarece que “essa perspectiva crítica propõe um olhar sobre a realidade em que o embate por hegemonia se faz estruturante desta realidade, por refletir o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica”. Ou seja, educar ambientalmente nessa proposta é compreender historicamente os conflitos sociais que estão na base de nossa superestrutura e são responsáveis pela instauração de uma crise ambiental sem precedentes.

Do ponto de vista da Educação Ambiental Crítica os conflitos e transformações podem ser explicados e projetados a partir da compreensão dos conflitos do mercado global, da acumulação excludente. No entanto, as questões econômicas e sociais também passam necessariamente por um jogo em que “o sentir o outro, intercambiar com ele, respeitando sua autonomia e os valores éticos básicos que estão na base da auto-organização, fonte e motor da dimensão harmônica”, são essenciais à conquista da equidade (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 82), leituras que a Educação Ambiental Crítica não se ocupa em empreender.

Embora dedicada à transformação das condições de vida, acreditando que a educação converge para esses fins, a Perspectiva Crítica de Educação Ambiental se

fundamenta na concretude das relações materiais, no plano do tangível e despreza o imaginário, a utopia, a busca da totalidade perdida — pressupostos da Ecopedagogia.

Perguntados se desenvolviam práticas de Educação Ambiental em suas aulas, a totalidade dos professores pesquisados declarou desenvolver essa prática em suas aulas, de acordo com o que consta no quadro 4. Solicitados a descrevê-las brevemente, as práticas que predominam no cotidiano de quatro professores, ou seja, de boa parte deles é concernente ao desenvolvimento de projetos que enfatizam os aspectos biofísicos da Educação Ambiental.

Em segundo lugar aparecem as atividades rotineiras que intentam promover a “conscientização e a mudança de postura” mencionada por três dos docentes. O teor técnico das atividades e a articulação com os “aspectos históricos, globais, regionais e transformações no mundo do trabalho” são reconhecidos por apenas uma pequena parcela, somente dois dos educadores como pertencentes ao domínio das práticas de Educação Ambiental.

Quadro 4 – Concepções Subjacentes à Prática Docente em Educação Ambiental dos Professores da Escola Estadual Cerrado Dourado em Aparecida de Goiânia

| 2) Se respondeu sim, descreva-as brevemente: | |
|---|-----------------------|
| As concepções subjacentes às práticas de Educação Ambiental | número de professores |
| Desenvolvimento de projetos com ênfase nos aspectos biofísicos | 4 |
| Conscientização e mudança de postura por meio de atividades corriqueiras | 3 |
| Ensino de técnicas e por meio de técnicas de ensino | 2 |
| Articulação com aspectos históricos, globais, regionais e transformações no mundo do trabalho | 2 |
| Total de professores pesquisados: 11 | |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

A preponderância do ensino dos “aspectos biofísicos” da natureza — versão ambiental da “pedagogia dos conteúdos” —, e a “conscientização e mudança de postura (respostas 1 e 2 do quadro 4) mencionadas como práticas de ensino por seis educadores, coadunam com uma concepção cartesiana da vida, que enfatiza unicamente o aspecto cognitivo do processo pedagógico e se centram no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista), características básicas da Educação Ambiental Conservadora, conforme destaca Mauro Guimarães (2004).

O “ensino de técnicas e por meio de técnicas”, herdeiro da tradição tecnicista da educação, valoriza a aprendizagem de conhecimentos aplicáveis, mensuráveis do ponto de vista de seu pragmatismo. A racionalização das ações e das posturas individuais em relação à natureza, sem a necessária interlocução com as questões políticas e sociais, aponta para uma prática pedagógica desprovida das dimensões da imaginação e da subjetividade.

Ao proclamar as verdades científicas inerentes ao meio ambiente se pauta em uma racionalidade que por vezes pode ser danosa, já que geralmente não leva em conta parâmetros de julgamento capazes de aferir o que não é palpável, como solidariedade, equidade e emotividade. Impõe-se uma lógica reducionista ao ato de educar, marcada por uma profunda cisão entre corpo, mente e as direções, significados e sentimentos necessários à emancipação humana.

As concepções de Educação Ambiental — Conservadora e Gestão Ambiental — têm em comum a reprodução da desigualdade, alicerçada em um desenvolvimento baseado no esgotamento dos recursos naturais e o aviltamento das condições de vida.

As três práticas até aqui analisadas (respostas 1, 2 e 3 do quadro 4), aclamadas por um total de nove docentes, se centram no que Gutiérrez e Prado (2000, p. 50) denominam de discurso da declaração. Melhor dizendo: as práticas mencionadas pelos professores apenas declaram, expõem e impõem as verdades biofísicas, a mudança de comportamento e o saber técnico. É um discurso anunciado que “tem um sentido único, definido, científico, vertical e não-motivador”. Entre o que é declarado e as reais necessidades de uma comunidade “existe um abismo que só poderá ser superado pelos processos pedagógicos longos e imprevisíveis”.

Ao desprezar a esfera do cotidiano, “pequena” demais “para ser levada a sério” (GADOTTI, 2000, p. 12), a Educação Ambiental Conservadora se distancia do efetivo trabalho pedagógico, que necessita estar centrado na valorização das manifestações simples, na cotidianidade de todos os envolvidos no caminhar, no processo de compreender a complexidade inerente tanto às demandas do entorno quanto às questões mais amplas e gerais do planeta Terra. Desprezando a esfera do cotidiano toda a possibilidade de uma reflexão mais ampla sobre a sobrevivência da humanidade, é desestimulada.

A prática educativa articulada aos “aspectos históricos, globais, regionais e às transformações no mundo do trabalho” são referendadas por dois professores e se identificam com as ações pedagógicas mencionadas por Mauro Guimarães (2004), que exercitam o esforço de ruptura com o paradigma dominante, por meio de projetos que ultrapassam a tendência de reproduzir a mudança comportamental do indivíduo para dialogar com a realidade socioambiental.

A Pedagogia Crítica na Educação Ambiental delinea uma nova racionalidade, base da construção de uma “cultura política ambiental”, conforme salienta Carvalho (2004, p. 19), “encontrando na tematização dos conflitos e da justiça ambientais, um espaço para aspirações de cidadania que se constituem na convergência entre as reivindicações sociais e ambientais”.

A compreensão de Educação Ambiental Crítica expressa por alguns dos professores da Escola Estadual Cerrado Dourado, demonstra que a leitura que fazem das questões ambientais tem avançado muito no sentido de conclamar os aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos a figurar nos espaços de Educação Ambiental. Porém essa perspectiva educativa ambiental despreza o campo, do que Gutiérrez e Prado (2000) denominam “novas relações”.

Essas novas relações têm a ver com o respeito e a cooperação; com a harmonia biológica e cultural; com a confiança e o prazer da convivência; com o afeto, a doçura e ao amor; com a participação, a flexibilidade e a solidariedade; com a admiração pela beleza e o mistério da vida, com a união e a veneração pela natureza; com criatividade, o conhecimento e a dimensão espiritual do ser humano (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 84).

A tradição racionalista tem insistido em afastar da educação formal todos os aspectos inerentes ao domínio das subjetividades, da imaginação e dos sentidos. Assumir uma postura de amorosidade para com a vida e os seres humanos como pressuposto da ação pedagógica tem sido interpretado pelas correntes conservadoras como falta de rigor e até mesmo de competência profissional, interpretando essa dimensão do afeto como um descabido maternalismo. Acredito que talvez isso explique porque as questões relativas a esses valores tenham sido subtraídas das respostas dos professores, ou por acreditarem que enquanto pesquisadora não haveria de considerar concepções com esse teor.

A última questão do questionário indagava quais fontes de informação os professores utilizavam regularmente no preparo de suas aulas para a abordagem da dimensão ambiental (quadro 5). A consulta a “revistas, jornais e outros” foi mencionada sete vezes e a “Internet e outras mídias” por oito professores²⁷. Em seguida foram nomeados por seis professores os “filmes de ficção e documentos” ao lado dos “documentos oficiais e relatórios” e os “livros e enciclopédias”, ambos lembrados por cinco professores. Os telejornais também são citados embora com menor ênfase.

²⁷ A terceira questão do questionário foi elaborada de modo que cada professor pudesse marcar mais de uma alternativa, de modo que os números expressam a quantidade de vezes que cada item foi marcado e não apenas o número de respondentes que foram 11.

De acordo com as respostas dos professores as fontes mais consultadas para as abordagens das questões relativas à Educação Ambiental (respostas 1, 2, 3, e 6 do quadro 5) — internet, telejornais, filmes, documentários, revistas, jornais e outros — provêm do que Tardif (2002) denomina de saberes exteriores ao ofício de ensinar, situados fora do trabalho cotidiano. Essas fontes que acabam constituindo os sentidos dos saberes/concepções de Educação Ambiental e que fundamentam a prática docente testemunham tanto de sua realidade cotidiana, biográfica, quanto de suas necessidades, recursos e limitações.

O desenvolvimento das concepções de um professor está associado às fontes e lugares de aquisição dos saberes, afirma Tardif (2002). Essas fontes em geral veiculam uma grande quantidade de informação, nem sempre legítima que é adquirida de maneira rápida sem o necessário tratamento epistemológico. Como observado no quadro 3, a concepção da Educação Ambiental Conservadora é a predominante na Escola Estadual Cerrado Dourado, o que também determina o fato de suas práticas enfatizarem os aspectos biofísicos e a mudança de atitudes (ver quadro 4).

Esse desenho da concepção predominante e que fundamenta o fazer em Educação Ambiental, pode ser explicado pela recorrente consulta ao material midiático de grande circulação, constantemente atualizado, de caráter superficial e de forte apelo sensacionalista. Essas fontes, de modo geral, contêm informações sobre a última catástrofe ambiental, números alarmantes sobre a poluição e fenômenos da natureza, ou ainda simulam situações de desastres e calamidades ambientais como no caso dos filmes de ficção científica. É rara a presença de apelos a uma mudança estrutural nos modos de ser e pensar que resultem em uma experiência de renovação de sentidos promotores da unificação o planeta em uma “pátria comum”.

É certo que existe material confiável nessas fontes, que pode e muito dinamizar o trabalho pedagógico com a Educação Ambiental, mas Tardif (2002) ressalta que cabe ao docente efetuar “um processo de filtração”, de seleção do que realmente é relevante e confiável a fim de incorporá-los à prática.

Quadro 5 – Fontes consultadas para o preparo das aulas de Educação Ambiental pelos Professores da Escola Estadual Cerrado Dourado de Aparecida de Goiânia

| 3) Ao preparar suas aulas para a abordagem de questões relativas à Educação Ambiental, quais são as fontes que você utiliza regularmente? | |
|--|------------------------------|
| Fontes | Número de professores |
| Internet e outras mídias | 8 |
| Revistas, jornais e outros | 7 |
| Filmes de ficção e documentários | 6 |
| Livros e Enciclopédias | 5 |
| Documentos oficiais e relatórios | 5 |
| Telejornais | 4 |
| Total de professores pesquisados: 11 | |

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

O uso de “livros e enciclopédias” e de “documentos oficiais e relatórios” tem um espaço reduzido como fonte para o planejamento docente. Esses saberes provenientes dos programas e livros didáticos, de acordo com Tardif (2002), representam para o trabalho docente “ferramentas” que expressam as políticas delineadas e engendram uma possibilidade de leitura e transposição ao exercício do magistério.

De maneira geral, as instituições educacionais estaduais dispõem de um acervo composto tanto por livros e enciclopédias adquiridos com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e outros programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Educação Básica - FUNDEB e ainda obras produzidas pelo Poder Público e disponibilizadas gratuitamente, entretanto, a presença desses referenciais²⁸ no planejamento diário é mínima.

²⁸ Os documentos a que me refiro são produzidos pelo Ministério da Educação – MEC e o Ministério do Meio Ambiente = MMA e tratam tanto dos programas destinados à Educação Ambiental, quanto das políticas desenvolvidas e em fase de implementação, além de disponibilizarem material bibliográfico escrito por estudiosos renomados.

3.3 O Discurso sobre o saber e o fazer Educação Ambiental

Uma educação que não passa pela constante e rica expressão de seus interlocutores continua mergulhada no pântano dos velhos moldes da resposta esperada e dos objetivos sem sentido como se assinala na mediação.

Gutiérrez e Prado

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada realizada com o coletivo dos professores da Escola Cerrado Dourado. Ao propor a realização da entrevista, salientei novamente o fato de que a pesquisa pretendia levantar o que pensam e o que fazem os professores no campo das práticas de Educação Ambiental, o que implicava em não haver preocupação com respostas certas ou erradas.

Procurei deixar o grupo bem à vontade, explicando que não haveria uma ordem determinada para que respondessem as questões e que poderiam comentar, fazer acréscimos à fala do outro ou ainda se contrapor livremente. Ressaltei que mesmo gravando suas falas, as identidades continuariam preservadas e os mencionaria na redação do texto utilizando grupos. Mostrei-lhes o gravador e eles não se mostraram intimidados em ter suas falas registradas no aparelho.

No roteiro da entrevista havia as seguintes questões: O que você entende por Educação Ambiental? Você estudou Educação Ambiental enquanto se formava? Em que medida essa formação potencializou sua atuação pedagógica? Quais os avanços e as dificuldades você enfrenta em sua prática docente em Educação Ambiental? A que atribui os avanços e as dificuldades? Ao final, abri espaço para os professores elaborarem outros comentários que não haviam sido contemplados nas perguntas e que julgassem relevante.

Após a realização da entrevista ouvi a gravação uma série de vezes para a transcrição das falas. Uma vez transcritas, agrupei as respostas por semelhança, categorizando-as a fim de facilitar a descrição, a análise e a interpretação. Além da transcrição, atribuí um número para cada um dos professores a fim de facilitar a localização das falas de um mesmo docente. Como a entrevista se desenvolveu em um clima agradável, em que os participantes se sentiram à vontade para expressar suas opiniões e até conversar entre si, a escuta da fita cassete e o pré-tratamento dos dados foi uma atividade um tanto

quanto prazerosa. A riqueza das falas e a pluralidade de olhares me instigaram a envidar contínuos esforços para a realização da tarefa.

Na primeira questão “O que você entende por Educação Ambiental?” os professores emitiram opiniões que podem ser agrupadas em três: um grupo que enfatiza a Educação Ambiental como o desenvolvimento de “medidas”, como a “coleta seletiva”, a “reciclagem” para atingir o “ecologicamente correto”. O segundo grupo que reconhece a Educação Ambiental como um processo de “preservação do meio ambiente”, por meio da “reflexão e conscientização” e da ação individual “no bairro, na escola” como expressa na fala de um dos professores “a gente pode ensinar cada aluno a fazer a sua parte. E por fim, o terceiro grupo que compreende a Educação Ambiental como algo amplo, que se relaciona a todas as áreas de conhecimento e requer o levantamento histórico dos processos que ocorreram para que a humanidade chegasse até aqui. Reconhece essa tarefa como altamente complexa:

(...) muita gente pensa que a Educação Ambiental é algo restrito, mas ao contrário é muito amplo. A gente nem consegue trabalhar como deveria, geralmente é feito um recorte e trabalhamos em cima dele (professor 3).

Aqui novamente três concepções podem ser discriminadas respectivamente — a Educação para a Gestão Ambiental, a Educação Ambiental Conservadora e a Educação Ambiental Crítica. Semelhante ao questionário, a concepção predominante é a Conservadora, enquanto que o racionalismo ambiental tem menos adeptos e apenas dois professores se filiam ao ambientalismo crítico.

Durante a entrevista pude propor outros questionamentos a partir das respostas dos participantes com o intento de clarificar as concepções previamente percebidas. Nesse sentido, ao mencionarem o ensino de “medidas ecologicamente corretas” pedi que exemplificassem quais seriam, diante do que citaram a coleta seletiva e a reciclagem.

Esse tipo de ação — coletar e reciclar — denuncia uma prática pedagógica desconexa que pouco incide sobre a análise do real e das necessidades coletivas, promovendo unicamente a reprodução de práticas isoladas e paliativas que não resultam da experiência, da elaboração do vivido na cotidianidade. Trata-se de um ambientalismo superficial, que não problematiza a gênese nem tampouco as conseqüências que desencadearam a necessidade de certos processos. “A população conhece o que é lixo, asfalto, barata, mas não entende a questão ambiental na sua significação mais ampla” (GADOTTI, 2000, p. 90).

Conforme enfatiza Leff (1999, p. 119),

A incorporação do meio ambiente à educação formal, em grande medida, se limitou a internalizar os valores de conservação da natureza; os princípios do ambientalismo se incorporaram por uma visão das inter-relações dos sistemas ecológicos e sociais para destacar alguns problemas mais visíveis da degradação ambiental, tais como a contaminação dos recursos naturais e serviços ecológicos, o tratamento do lixo e a localização dos dejetos industriais. A pedagogia ambiental nesses casos se expressa no contrato dos alunos como seu entorno natural e social. A educação ambiental interdisciplinar, entendida como a formação de habilidades para apreender a realidade complexa, foi reduzida à intenção de incorporar uma consciência ecológica no currículo tradicional. Neste sentido, a educação ambiental formal, na educação básica, transmite uma consciência geral do ambiente, induzindo a uma mudança nas capacidades perceptivas e valorativas dos alunos.

Ter acesso a um ambiente equilibrado é direito de todos desde que a responsabilidade seja sentida, partilhada e concebida de maneira radical, ou seja, compreendendo visceralmente a origem e as heranças de nossas escolhas, pois “de nada adianta proclamar burocraticamente direitos se eles não forem exigidos, se eles não forem sentidos e refletidos, se não forem demandados e criados de baixo para cima” (GADOTTI, 2000, p. 94).

O preservacionismo expresso nas ações individuais também é mencionado por parte do grupo docente. Sua tônica é a da intocabilidade do meio ambiente, a contemplação, a não interferência sobre a natureza associada ao ensino baseado no conhecido bordão “cada um faz a sua parte”, sem quaisquer aprofundamentos históricos, políticos e filosóficos acerca da dimensão ambiental.

É certo que a vida está ameaçada em todos os sentidos mas, Gadotti (2000, p. 19) destaca que “é bom nunca esquecer que tais ameaças não se constituíram naturalmente nem derivam de eventos astronômicos, mas de intervenções históricas humanas, de modo irresponsável e aético”.

Dessa forma, é esse mesmo homem — devidamente ancorado na compreensão histórica, ética e estética — que precisa recuperar a esperança de transformação ambiental, não “uma esperança “pelo alto”, de quem cruza os braços, aguardando o salvador. Trata-se de uma esperança ativa, de uma “ardente paciência” que não nos deixa perecer na desesperança e sem a qual não temos futuro” (GADOTTI, 2000, p. 24).

O sentido de trabalhar por um ambiente sadio necessita ser construído no fazer diário, na relação pessoal e grupal, que “só pode ser traduzida em ação efetiva quando segue acompanhada de uma população organizada e preparada para conhecer, entender e exigir seus direitos e exercer suas responsabilidades” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 14).

O grupo minoritário, composto por dois professores, compreende a Educação Ambiental como uma tarefa ampla e complexa, que dialoga com todas as áreas de conhecimento. De acordo com o professor 3, a Educação Ambiental ainda não é “trabalhada como deveria”, com frequência realiza-se um “recorte” para abordagem da temática ambiental.

É possível perceber na fala desse professor um esforço, uma intencionalidade em trabalhar a Educação Ambiental da melhor maneira possível. O fato de reconhecer que ela precisa ser mais bem trabalhada também é um indício de que o docente valoriza o estudo das questões ambientais e reconhece sua relevância e abrangência social. Já o “recorte” efetuado, que segundo o entrevistado se deve às limitações — de tempo ou de conhecimento — também pode significar uma possibilidade de garantir o aprofundamento e a especificidade no tratamento do assunto.

A ênfase na leitura histórica das questões ambientais é outro aspecto enfocado por esses professores. Solicitei ao grupo que explicasse melhor a importância da abordagem histórica, diante do que um dos professores especificou tratar-se de compreender historicamente o atual contexto socioambiental.

É saber, por exemplo, que o Rio São Francisco possuía tantos afluentes antes, e hoje, devido ao modelo de desenvolvimento econômico adotado por nosso país, resta apenas uma quantidade reduzida de afluentes, prejudicando muitas comunidades ribeirinhas (professor 3).

A compreensão histórica apreendida por esse grupo minoritário de professores e a valorização que dispensam às questões ambientais no ambiente educativo — embora representem um grande avanço em relação às demais abordagens — ainda apontam para uma tradição pedagógica centrada na saturação teórica dos conteúdos, como se bastasse compreender o percurso histórico da sociedade para desenvolver uma consciência crítica que de efetivo ao cotidiano pouco poderia provocar de transformação.

A pergunta seguinte questionou os professores acerca de sua formação no que diz respeito à Educação Ambiental e pediu também que avaliassem se essa formação havia potencializado sua atuação pedagógica. Novamente os professores tiveram pareceres que podem ser classificados, dessa vez em dois grupos, sendo que o segundo grupo representa quase a totalidade dos professores com nove docentes.

O primeiro grupo tem apenas dois professores que mencionaram haver participado de grupos de estudo sobre Educação Ambiental e cursos de extensão universitária, ou promovidos por editoras de livros didáticos. Um dos docentes disse o seguinte:

Na grade, na grade mesmo não tinha nada no curso de História, mas eu fiz parte de um grupo de estudos sobre História Ambiental (professor 3).

Como expreso pelo professor, os cursos de formação docente, não só os de História, geralmente não dedicam uma disciplina específica à Educação Ambiental, até porque isso seria um equívoco, uma vez que a proposta pedagógica dessa área de conhecimento é transdisciplinar, articulada e articuladora da totalidade da vida. Ainda que a formação inicial de professores não contemple em sua matriz curricular uma disciplina análoga às questões ambientais, pode exercer a tarefa de pensar globalmente a vida.

Para isso será preciso romper com a dicotomia teoria-prática e com as fronteiras disciplinares e dialogar com as possibilidades de uma vida sustentável, seja no estudo da Política, da História Geral, da Didática, ou da Psicologia. Em todas as áreas de conhecimento há espaço para uma educação capaz de vibrar no ritmo da vida, desde que a Educação Ambiental seja percebida para além do plano biofísico e abarque também as dimensões do desenvolvimento mental e social,

A esse respeito, Tardif (2002, p. 283) destaca que

(...) no que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais; além disso, observa-se que existe uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática. Os currículos universitários ainda são demasiado especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos.

De acordo com a pesquisa de Tardif (2002), é possível afirmar que as faces constituintes das concepções desses professores têm a ver com os saberes veiculados na formação extracurricular, ou na formação continuada. A respeito dessa formação extracurricular que receberam, os docentes foram unânimes em dizer que ela foi determinante da qualidade e do enfoque que dão às questões ambientais em suas aulas:

(...) antes, eu não me importava, mas depois eu passei a observar o uso que eu mesma faço dos produtos e de seu descarte (professor 1).

A formação recebida foi responsável não só pela edificação das concepções efetivamente utilizadas na prática profissional em Educação Ambiental, mas operou uma

mudança gradativa em seus modos de vida, nos sentidos atribuídos à própria existência. As concepções dos professores, chamadas por Tardif (2002) de fundamentos do ensino, são a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticas e expressam a temporalidade do saber dos professores, que são adquiridos no e com o tempo, sendo também

(...) abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (TARDIF, 2002, p. 106).

O grupo seguinte, expressa não haver recebido formação para atuar com as questões ambientais e reclama que essa falta de “embasamento teórico” prejudica sua atuação docente. Segundo esses docentes, o que sabem sobre Educação Ambiental advém da leitura de revistas, da pesquisa na internet e em outras mídias e de alguns textos que estudaram na própria escola em reuniões docentes. Mesmo sem contarem com essa formação sistemática esses professores reconhecem a importância da formação do educador ambiental:

É um falha porque hoje é uma questão primordial o ambiente. Em todas as escolas, em todos os níveis está se voltando uma atenção maior sobre o assunto e é uma questão de garantir o futuro de nossos alunos. Importante, eu acredito, que repensar a grade curricular sobre essa matéria (professor 5).

Os saberes constituintes das concepções dos professores do segundo grupo advém tanto das diferentes mídias em que pesquisam quanto de sua própria experiência na profissão, e formação continuada em serviço empreendida pela escola. Esse saberes, denominados por Tardif (2002, p. 110) de saberes da experiência, adquiridos na trajetória profissional, são experimentados no trabalho, “ao mesmo tempo em que modelam a identidade daquele que trabalha”.

Nesse sentido, as concepções de Educação Ambiental desses professores, ainda que não tenham sido formadas em uma instituição universitária, e careçam do que eles mesmos denominam de “embasamento teórico”, foram constituídas por múltiplas faces ao longo de sua trajetória profissional. Mesmo que acreditem que seu conhecimento sobre o assunto é precário, os contatos que tiveram com a temática ambiental foram suficientes para convencê-los da importância da Educação Ambiental e suscitar o desejo de aprofundarem-se nesse domínio.

A formação em Educação Ambiental desses professores — primeiro e segundo grupos — é determinante das concepções que sustentam como Tardif (2002) já denunciava. Dessa maneira, o primeiro grupo, composto por apenas dois professores que tiveram formação em universidades, proclama preceitos compatíveis com a Educação Ambiental Crítica, enquanto que o outro grupo composto pelos demais professores detêm a concepção de Educação Ambiental Conservacionista e a Educação para a Gestão Ambiental.

Não estou querendo com isso valorizar apenas a educação formal em detrimento das demais experiências de formação que compõem o repertório de saberes dos professores. Entretanto, por certo pela falta de critérios de seleção, o segundo grupo ainda não se mostra capaz de efetuar a necessária filtragem das informações recebidas das diversas fontes, nem sempre confiáveis. Acredito, como Tardif (2002), que as concepções dos professores são temporais, abertas e porosas e com a necessária mediação — dos pares, da escola e outros agentes — eles desenvolverão parâmetros coerentes e confiáveis de julgamento e tratamento das informações.

Como última questão, fiz duas perguntas que considero complementares: Quais os avanços e as dificuldades vocês enfrentam em sua prática docente em Educação Ambiental? E a que atribuem os avanços e as dificuldades? Entre todas as questões que propus durante a entrevista, essa foi recebida pelos professores com maior entusiasmo e deram respostas maiores e detalhadas.

No que concerne aos avanços, os professores reconheceram que o principal deles é a abertura e o interesse da própria escola em trabalhar as questões ambientais. O fato de a escola e as instituições educacionais de modo geral, estarem mais receptivas ao trabalho com a Educação Ambiental decorre de uma série de movimentos externos e internos ao campo da educação.

De acordo com Gutiérrez e Prado (2000), há mais de duas décadas a questão ambiental transformou-se em uma causa social cidadã que tem atingido as esferas local, nacional, regional, e global, convocando autoridades locais, parlamentares, camponeses, trabalhadores, industriais, jovens, mulheres, entre outros. Esse movimento influenciou a formulação da exigência legal de que as escolas e os sistemas de ensino trabalhem com a Educação Ambiental, não consistindo apenas em uma disposição voluntária²⁹.

²⁹ O documento normativo de maior peso para a Educação Ambiental é a Política Nacional de Educação Ambiental, lei nº. 9.795/99 – PNEA, no qual os sistemas de ensino são responsabilizados pela Educação Ambiental nas escolas. Apresenta também em um capítulo específico (cap. II, seção II) a Educação Ambiental formal e suas especificidades”.

Mesmo com a obrigatoriedade, ao que tudo indica desconhecida por parte dos professores, os processos pedagógicos envolvendo a Educação Ambiental se mostram extremamente iniciáticos na Escola Estadual Cerrado Dourado, uma vez que os próprios docentes deixam subentendido ser um avanço muito recente. Como se há pouco o interesse e a abertura para as questões ambientais inexistissem na ambiência educativa.

Enfatizaram, também, que algumas ações trabalhadas em sala conseguem ir além da sala de aula e possibilitam a integração entre teoria e prática como no exemplo da professora 1 que faz o seguinte relato:

(...) uma das formas de trazer a teoria para a prática foi na última mostra que nos tivemos aqui. Tive a idéia de fazer o reaproveitamento dos alimentos e colocamos as cascas em prática. Nós fizemos a farofinha com os talos de beterraba e cenoura, casca de batata, casca de banana nanica e teve uma aceitação muito boa com os pais. Inclusive alguns pais pedindo a receita de como fazer em casa. E hoje questionando os alunos eu sei que as cascas de banana nanica já não vão mais para o lixo. Uma questão mesmo de tirar da teoria e colocar na prática. É difícil? É. Por que não é fácil sair comendo casca de banana. Mas eu acho que já é uma evolução, uma aceitação da família que partiu da escola, da idéia de sair da teoria e ir para a prática (professor 1).

Sobre a prática descrita por essa professora é possível perceber que ela se filia a uma concepção de Educação Ambiental focada no saber-fazer, em um tecnicismo característico do conservadorismo. Essas ações voltadas para a reciclagem e o reaproveitamento dos alimentos parecem ser mais eficazes como medidas de economia doméstica e nutrição do que necessariamente promover a compreensão ampla e complexa da temática ambiental.

Resguardas as devidas ressalvas a esse tipo de prática, penso que ela representa um bom começo, pois pode ensejar a possibilidade de estimular a comunidade escolar a perceber a importância de “uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho doméstico”, como dito anteriormente (GADOTTI, 2000, p. 96).

Entretanto, práticas pedagógicas dessa natureza, sozinhas, não se constituem em efetivos processos de Educação Ambiental. Ao contrário, apresentam um potencial finito em si mesmo e que somente pode ser desenvolvido mediante a interação dialógica com a complexidade dos sentidos, a geração de relações significativas e a ativação de forças que sirvam à transformação da realidade.

De maneira geral, os professores consideram avanços quando as práticas docentes em Educação Ambiental possibilitam que os alunos levem conhecimentos e mudanças de

atitudes para a vida cotidiana, alterando suas relações com “escola, o bairro”, ou seja, como expresso na fala de uma das professoras:

(...) conseqüentemente, os alunos vão estar mais conscientizados para aplicar em sociedade” (professor 4).

A compreensão evidenciada pelo grupo de professores, embora ainda limitada ao plano das práticas conservacionistas — acena para um avanço que procura romper com a inércia teórica que tem impregnado o espaço educativo, para ultrapassar as fronteiras das salas de aulas e dialogar com a essencialidade da vida.

O desejo de promover a unidade teoria-prática em sua ação pedagógica demonstra um começo promissor para projetos futuros. A articulação entre a teoria e a prática se estabelecesse a partir de múltiplas direções, não se tratando unicamente de levar para casa o que foi ensinado em classe, mas, sobretudo de questionar a realidade e extrair dela elementos para pensar o processo de ensino-aprendizagem. É fazer do cotidiano o “lar dos sentidos”.

Na perspectiva da Ecopedagogia, a indissociabilidade entre teoria e prática é concebida como a promoção da vida a partir da cotidianidade, é impulsionar processos educativos que auxiliem a conservar, promover e fomentar a vida, por meio de ações que gerem congruência, que derivem do entusiasmo, do sentido da vida.

Outra professora (professora 3) disse ser muito otimista com relação às questões ambientais e aponta um outro avanço ocorrido nos últimos cinco anos e que vem engrossar a “corrente” de Educação Ambiental que “nós já começamos”, “já demos os primeiros passos”, embora sejam “passos lentos”. Esse avanço é o espaço que a temática ambiental vem ocupando nas mídias em programas específicos, documentários, telejornais e filmes e colabora na sensibilização da população de modo geral e pode ser trabalho com o aluno na escola. Esta professora entende que os avanços ainda estão longe do que realmente é necessário, mas insiste: “temos que ser otimistas”, “aos poucos o que a gente fala na escola vai acontecendo”.

A fala dessa professora denota não somente a notável vigência da temática ambiental nos meios de comunicação, mas principalmente sua postura de profissional de educação de abertura para o que a Ecopedagogia chama de “acontecer diário”. Seu otimismo revela que considera a esfera do cotidiano como potencial pedagógico e reconhece que esse é apenas o começo. A afirmação dessa professora procede e acrescento se tratar de um dos ingredientes necessários à Educação Ambiental. Ele promove uma abertura, mas isolado não

realiza nenhum trabalho. Nesse sentido, Gutiérrez e Prado (2000, p. 70) explicitam que ele consiste em

(...) colocar-se à espreita constante a fim de buscar, no acontecer diário, todo conhecimento que se relacione com o objeto de estudo. Essa atitude de busca significa fazer da cotidianidade um processo de aprendizagem enriquecedor, porque sabemos que a informação está na rua, nos jornais, nas revistas, no rádio, na televisão, em manifestações culturais, artísticas, técnicas e científicas do mundo de hoje. Essa atitude, essa preocupação, essa abertura ao novo, esse interrogar a realidade em cada dia, é viver em riquíssimo processo educativo.

Sobre as práticas desenvolvidas, uma das professoras (professora 5) mencionou o trabalho que realizou a partir da música “Herdeiros do Futuro”, de autoria de Toquinho e Elifas Andreato (anexo 1) e salientou ser importante questionar os alunos acerca do futuro:

(...) como diz a letra ‘será que no futuro haverá flores? Será que os peixes vão estar no mar?’ é preciso fazer os alunos pensarem sobre essas questões.

De acordo com o relato dessa professora, a música foi utilizada para questionar as possibilidades de vida futura no que diz respeito à conservação da natureza. A Educação Ambiental, de acordo com Gutiérrez e Prado (2000), intenta promover a tomada de consciência planetária, a descoberta pelo ser humano de qual lugar lhe corresponde no cosmos.

Experiências docentes tais como a relatada até valorizam a dimensão ambiental do universo, mas deixam de lado a problematização dos caminhos que deverão ser percorridos para uma redefinição do papel dos seres humanos dentro do conjunto dos outros seres do planeta. “Precisamos falar com a Terra, compreendê-la, experimentá-la. É necessário submergir nela, viver com ela, participar de seu futuro, ser parte integrante dela mesma. Temos de chegar à consciência plena de estar vivendo planetariamente” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 121).

De posse da letra da música pude perceber que é possível ampliar a leitura. Os versos que se seguem permitem explorar a valorização da dimensão cósmica, de conhecer a Terra como sendo o planeta do qual fazemos parte, nossa casa, o lugar onde vivemos e convivemos. Outra leitura a ser desenvolvida se encontra na discussão do sentido da vida, mais uma vez em seu caráter polissêmico, — sentido de rumo, de direção, de utopia, de estar alerta, de construir significados e de sentir a vibrar no ritmo da vida, e do sentido da felicidade individual e coletiva (GADOTTI, 2000).

O refrão contém versos que enfatizam a necessidade de cuidar bem do país, elaborados no plural “vamos”, ensejando espaço para um apelo à atuação coletiva e comunitária no cuidado amoroso com o país, a nação.

Será que a terra vai seguir nos dando
O fruto, a folha, o caule e a raiz?
Será que a vida acaba encontrando
Um jeito bom da gente ser feliz?
(...)
Vamos ter que cuidar bem desse país.

O recurso escolhido para a aula da professora encerra diversas possibilidades, entretanto a leitura empreendida não conseguiu ultrapassar o estudo da problemática ambiental em seu aspecto biofísico, denotando que mesmo com o melhor material em mãos são as concepções dos professores que determinarão, em grande parte, a qualidade do trabalho docente.

Outra prática pedagógica considerada um avanço, uma experiência exitosa, foi relatada por uma docente (professor 6) e concerne ao trabalho desenvolvido a partir do texto “Carta escrita no ano de 2070” (anexo 2). De acordo com a professora, o texto “causa impacto” e embora exagere em alguns aspectos revela outros que já estão acontecendo, conscientizando alguns alunos sobre o fato de a água ser um recurso finito e que precisa ser economizado. Complementando essa fala, um dos docentes (professor 10) declarou que também trabalhou nesse sentido, mas pelo viés da matemática, propondo cálculos de quanto os alunos poderiam economizar de água em termos de valores monetários e revela

(...) sempre vamos ter aqueles a favor e aqueles contra, mas alguma coisa boa sempre vai gerar (professor 10).

O texto referido é uma ficção científica que apresenta, dentre outras conseqüências da exploração da natureza, o esgotamento da água. Segundo a professora, o texto foi retirado da internet que, ao lado de outras mídias, compõe as fontes pesquisadas pela maioria dos docentes como expresso no quadro 5. No relato da educadora, fica evidente que seu objetivo foi estimular a economia da água, algo de muita relevância.

A abordagem do texto, entretanto, permite a compreensão do quanto nossa vida e a de todos os seres do planeta é dependente da Terra e daquilo que ela nos oferece. Suas palavras deixam claras as conseqüências de não respeitar as máximas da Ecopedagogia —

“nossa humanidade comum”, “nosso destino comum” — parecemos todos, plantas, animais, humanos na mesma medida.

A outra docente da área da Matemática declarou que trabalhou o tema por meio de cálculos monetários para verificar a economia que os alunos fizeram. Economizar água é importante, bem como racionalizar o uso de nossos recursos financeiros, mas a crise que vivemos, como já destacado por Gutiérrez e Prado (2000), não se restringe ao plano econômico, político, e social, é, sobretudo uma crise de valores e de sentidos. De pouco adianta conter nossos gastos com água ou outros recursos naturais se o motivo que impulsiona essas ações não advir de um profundo sentimento de valorização da vida.

A ampliação do vocabulário dos alunos também foi outro avanço apontado pelos professores: “por exemplo, a mata ciliar. “Professora o que é mata ciliar, eu já ouvi falar disso, o que é mesmo?”, “E isso mostra que esse tipo de trabalho tem enriquecido o vocabulário de nosso aluno e, conseqüentemente, permitido que ele elabore outros conceitos” (professor 1).

A prática de ampliação do vocabulário e conseqüentemente de conceitos, como ressaltam os professores, é de suma importância à compreensão das questões ambientais, todavia necessita ultrapassar o nível da mera conceituação para ser desenvolvida de maneira vivaz, envolvendo o educando vivencial e experiencialmente no processos educativo (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000).

Não basta apenas tratar cientificamente os conceitos, saturá-los de racionalidade. É preciso que eles sejam elaborados também a partir da subjetividade, que sejam concebidos como o “sentir em si o germe de”, para que possam ser colhidos do mundo, reelaborados e lançados à Terra.

A análise e interpretação dos dados oriundos do discurso sobre a prática docente em Educação Ambiental desenvolvida pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cerrado Dourado permitiram delinear um quadro acerca dos sentidos que empregam em sua ação docente.

Os sentidos empregados na descrição de suas práticas são análogos aos sentidos que constituem seu saber, ou seja, suas concepções sobre Educação Ambiental. As práticas docentes em sua maioria revelam tendências conservadoras e tecnicistas, evidenciando que se amparam ora no acúmulo de conteúdos, ora no saber-fazer descontextualizado do cotidiano.

O olhar que lancei sobre os dados procurou considerar com profundo respeito os esforços que o grupo de docentes envidou na tarefa de educar ambientalmente seus alunos, pois como destacado pelos autores da Ecopedagogia

Tudo o que a pessoa faz é válido na medida em que consegue envolvê-la subjetivamente em sua ação cotidiana. A vivência subjetiva, a criação imaginativa, a percepção intuitiva são molas poderosas que tem de ser educadas desde a infância. Isto porque, como já dissemos, a intuição, os sentimentos, a emotividade, a imaginação — numa palavra, a inteligência emocional — envolvem o educando vivencial e experiencialmente com seu processo educativo (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 68).

Os professores atribuem as dificuldades encontradas em sua prática docente à barreira que existe entre os conhecimentos trabalhados na escola e a prática cotidiana dos alunos: “existe apenas 2% de água potável no mundo mas mesmo assim os alunos questionam “pra quê que eu tenho que economizar, tem água demais!”(professora 6).

Esse realmente é um dos maiores desafios não só da Educação Ambiental, mas da educação em todos os tempos. As exigências da vida devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana, e essa é a proposta da Ecopedagogia. Essa não é uma dificuldade da prática docente, é, todavia o papel dessa prática e deve ser considerado um conteúdo privilegiado.

Igualmente apontam a importância da “parceria família e escola” por meio de mostras como a que relataram que acontecerá no dia 12 do mês de outubro de 2008³⁰ e que exporá os trabalhos práticos para os pais como forma de sensibilizá-los (professora 3).

Essa iniciativa é sem dúvida relevante, entretanto a comunidade precisa participar de um processo de demanda, e não apenas apreciar o produto final da ação educativa. Se a intenção é fomentar uma transformação de sentidos, todos devem ser conclamados a tomar parte nessa luta desde os primeiros momentos, definindo conjuntamente as prioridades, as linhas de ação e formas de atuação.

Além dos impasses acima descritos, um outro dado foi ressaltado por um das docentes (professora 5) que reclamava da falta de contato com a natureza. Dizia ela: “estudamos muito na teoria e não na prática, é necessário o contato real, de pegar na terra” e dá outros exemplos: “ver a germinação, que seja a germinação da própria grama, o desenvolvimento de um animal”.

³⁰ Os dados foram coletados em agosto de 2008.

A impermeabilização do chão das escolas pode ser vista em muitas instituições da grande Goiânia. Contudo, nossa cidade conta com muitos parques que estão abertos gratuitamente ao público e de fácil acesso. Além disso, essa ausência inaugura a possibilidade de fazer da escola um lugar mais verde e agradável a partir da união de todos.

As questões que envolvem a exigüidade do tempo escolar, a carga horária e o conteúdo das outras disciplinas também foram indicados como entraves que o professor tem que administrar para desenvolver sua prática de Educação Ambiental (professora 3).

Considero esses entraves como relativos ao desconhecimento do caráter transdisciplinar da Educação Ambiental, sendo tarefa de todos os professores e compromisso de todas as áreas de conhecimento. Se educadores e escolas tiverem ciência desse papel os entraves oriundos da falta de tempo e da extensão do conteúdo darão lugar a uma integração transdisciplinar em que o processo educativo promoverá a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escola da Vida

Se pesar na balança o que sei e o que não sei
Devo entender que eu não sei de nada
Se medir a esperança que não andei
Com certeza é longa caminhada
Se buscar na memória o que não lembrei
Há recheio de uma história encantada
Se buscar o que não desperdicei
É o que doei. Semente plantada.
(...)

Querer do que não dei
É garimpar no escuro
Buscar na semente que plantei
É esse o quintal do futuro

A escola da vida tem seu prumo
Todos são professores, todos são alunos.
A escola da vida é peneira fina
Quem sabe aprender também ensina
(...)
Diamante não dá na flor da água
Sabedoria não é tão rasa
Vivendo me resgatando
Encontrando com minhas asas

Juraíldes da Cruz

Iniciei esse estudo comparando o processo de investigação das concepções dos professores à construção de um caminho de sentidos, sentidos do saber e do fazer docente em Educação Ambiental. Essa trajetória foi marcada por uma busca incessante do sentir-sentido do cotidiano vivido considerado como espaço privilegiado de aprendizagens. Aprendizagens vividas em diversas companhias — livros e estudiosos de diferentes áreas de conhecimento, a multiplicidade de pessoas e seres vivos e a vasta gama de linguagens humanas.

A riqueza e a diversidade de esferas em que pude exercitar meu olhar foram imensas, de sorte que denominei esse espaço de aprendizagens de “escola da vida”. Não porque seja uma escola feita de senso comum, desprovida do necessário rigor que a tarefa da pesquisa requer, mas sim pelo fato de ser uma escola que pertence à vida, que se dedica a pensar a complexidade da vida e suas emergentes necessidades a partir de uma imersão em seus processos cotidianos.

Os muitos passos necessários a uma pesquisa foram dados. O caminho dos sentidos foi percorrido e chegou ao seu destino. Não um destino que representa um término,

um fim consumado, mas um marco a partir do qual outros tantos caminhos poderão ser traçados nas mais diversas direções. Mais do que concluir acerca dos aspectos ou sentidos colhidos ao longo da investigação, esse momento do caminho traz consigo muitas potencialidades. A principal delas reside na possibilidade de revisitar o caminho, reviver os momentos mais relevantes construindo uma síntese de significados aliada a uma leitura renovada.

Para começar o processo de pesquisa elaborei três questões em torno da investigação das concepções dos professores sobre Educação Ambiental e dos seus discursos sobre a prática docente que executam, quais sejam:

1. Quais são as faces constitutivas das concepções dos professores acerca da Educação Ambiental?
2. Quais saberes docentes compõem as concepções dos professores sobre Educação Ambiental?
3. Segundo o discurso dos professores sobre sua prática, quais os avanços e as dificuldades enfrentadas em sua prática docente em Educação Ambiental?

Como forma de elucidar o caminho que conduziu ao delineamento das respostas de cada uma dessas questões, procedi ao levantamento das concepções de Educação Ambiental a partir de uma lógica que já fazia parte de minha trajetória pessoal — a Educação Ambiental como fruto de uma amizade desenvolvida entre a Educação e o Ambiental. A partir dessa lógica, também denominada por Amorin (2005) de “Política da Amizade”, pude perceber os diversos encontros e arranjos que ocorreram entre o Ambiental e a Educação e que estão na gênese das concepções, dos sentidos que os professores carregam consigo.

Acerca da primeira questão concernente às faces constitutivas das concepções de Educação Ambiental, a pesquisa promoveu o entendimento de que elas são constituídas a partir da articulação das concepções de Educação e do Ambiental. As concepções de Ambiente constituem uma das faces da concepção de Educação Ambiental e tem como fundamento a compreensão das relações que o homem construiu com a natureza no decorrer dos tempos: desde a concepção “mágica” da natureza, que propõe uma vida rural e simples como único caminho possível ao restabelecimento da harmonia entre o homem e a natureza, traços característicos da **Concepção Naturalista** de Meio Ambiente; à racionalidade técnica que marcou os séculos XVII e XVIII e impregnou o relacionamento entre o ser humano e a natureza, denotando uma **Concepção Racionalista** de Meio Ambiente; passando por uma **Concepção Histórica** do Meio Ambiente, que preconiza a defesa das condições sócio-históricas e dos determinantes políticos como vitais ao processo de interpretação e

transformação ambiental; até a **Concepção Planetária** do Ambiente centrada em uma visão unificadora do planeta e da sociedade mundial, como resultado de um processo de dinamismo, de participação responsável na promoção da vida.

As concepções de Educação — a outra face dos sentidos da Educação Ambiental — são fruto de um longo e complexo processo em que se articularam diversas forças ao longo do tempo, servindo tanto à conservação social, quanto à crítica da realidade atual. A **Educação Tradicional** caracterizada pela concepção de educação como produto, considera o aluno como “tabula rasa”, suprimindo o papel dos sentimentos, da subjetividade e da autonomia. A **Educação Nova**, por sua vez, enfatiza as metodologias de ensino com o conceito de “aprender fazendo”, valorizando a experiência e a elaboração individual de maneira mais flexível e adaptável. De maneira análoga, a **Educação Tecnista** se afasta das questões políticas e foca as técnicas de transmissão de saber imprimindo ao ensino uma conotação pragmática e informativa. Ressaltando o papel da história e da cultura, a **Pedagogia Crítica** valoriza o indivíduo em sua dimensão coletiva, a integração, o trabalho e a interdisciplinariedade na organização pedagógica. A **Educação Holística** propõe uma lógica do vivente, valorizando o micro e a esfera da subjetividade, e o cotidiano como o lar dos sentidos.

Como cara e coroa são faces de uma mesma moeda, a Concepção Naturalística de meio ambiente e a Educação Tradicional são as faces constitutivas da **Educação Ambiental Conservadora**. Ancorada em um conhecimento a-crítico, enciclopedista e que não leva em conta a realidade social, menospreza o complexo jogo de forças que caracteriza a exploração do meio ambiente, reduzindo as noções de cidadania e participação a uma concepção liberal, passiva e disciplinar.

A **Educação para a Gestão Ambiental**, fruto do encontro entre a Concepção Racionalista de Meio Ambiente e a Educação Tecnista, se orienta pela valorização da aprendizagem de comportamentos ecologicamente corretos, a partir de conhecimentos de ordem pragmática e utilitária. Conferindo destaque à fiscalização e controle do meio ambiente mediante a racionalidade técnica, ignora a dimensão da emoção, da imaginação e da subjetividade.

Resultado da amizade entre a Concepção Histórica de meio ambiente e o ideário da Educação Crítica, a **Educação Ambiental Crítica** destaca o papel imprescindível da história e da cultura, no contexto do processo produtivo. Valoriza a relação horizontal entre os pares do processo educativo e a interdisciplinariedade a partir de uma abordagem

sociopolítica que expõe as contradições da relação homem-mundo, buscando na dialética e na dialogicidade o binômio reflexão-ação.

A **Ecopedagogia**, originada do diálogo entre a Concepção Planetária de meio ambiente e a Educação Holística contempla a dimensão social da problemática ambiental e o pensamento crítico, mas enfatiza a formação de uma consciência local e planetária pautada na perspectiva holística da relação entre o homem, a natureza e o universo, na solidariedade, na igualdade, no desejo e na imaginação.

Essas concepções de Educação Ambiental que colhi ao longo do caminho, em meu cotidiano e na pesquisa bibliográfica, precisavam ser olhadas em um outro contexto. Precisavam ser fecundadas pelo diálogo com o cotidiano docente. Nesse exercício de colher concepções e lançá-las novamente à Terra, ao campo de pesquisa, pude perceber que, além das facetas já identificadas, os professores constituíram suas concepções de Educação Ambiental a partir da interlocução com os saberes docentes. Exercício que consistiu na consecução da resposta da segunda questão, permitindo a percepção dos saberes docentes que constituem as concepções dos professores sobre Educação Ambiental.

Esse emaranhado de sentidos — concepções de meio ambiente, concepções de educação, história de vida, formação para o magistério, saberes experienciais — fervilhava nas concepções e no discurso sobre a prática docente em Educação Ambiental de cada professor. Dessa profusão de significados que cada docente “sentiu em si”, a concepção predominante entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cerrado Dourado se ancora nos pressupostos de uma Educação Ambiental Conservadora, conteudista e orientada para reprodução de modelos desvinculados das questões cotidianas. Em segundo plano vigora a Educação para a Gestão Ambiental concebida a partir de uma visão desenvolvimentista do planeta preocupada em controlar e gerir os recursos naturais para a manutenção do atual modelo econômico. A Educação Ambiental Crítica é lembrada, mas somente por um dos professores que compreende que ela também abrange os conflitos sociais e as transformações históricas.

Na medida em que adentrei no espaço educativo dos professores os contornos dos saberes docentes constituintes de suas concepções de Educação Ambiental foram sendo delineados. Os sentidos empregados nas concepções dos docentes advêm de saberes exteriores ao ofício de ensinar, situados fora do trabalho cotidiano, preponderantemente midiático. Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos, que expressam as políticas públicas e oferecem ferramentas de leitura e de transposição o exercício do magistério tem uma presença tímida.

Acerca do discurso dos professores, sobre sua prática docente em Educação Ambiental, última questão enunciada na pesquisa, a “pedagogia dos conteúdos” vigora com grande ênfase, privilegiando o aspecto cognitivo do processo pedagógico de forma individualista e comportamentalista. À semelhança das concepções expressas pelos docentes, o tecnicismo está presente ocupando o segundo lugar em sua prática de ensino por meio da aprendizagem de conhecimentos pragmáticos desprovidos da problematização às questões políticas e sociais. A prática docente baseada em uma Pedagogia Crítica da Educação Ambiental é mencionada por dois educadores como uma forma de dialogar com a realidade socioambiental e romper com a lógica dominante de exploração do homem e da natureza.

A busca empreendida ao longo desse caminho, orientada em parte pela busca de elementos que respondessem as questões apresentadas, encontrou no Ecopedagogia as chaves e os mapas da promoção de sentidos. Todavia, pela trajetória desenhada na instituição pesquisada, foi possível perceber que os ideários da “pedagogia dos sentidos” ainda se encontram muito distante das concepções e dos discursos sobre a prática pedagógica que os docentes desenvolvem em Educação Ambiental.

A Ecopedagogia requer a construção de uma proposta pedagógica que além de prática, seja flexível, processual e holística (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 60), a ser conquistada mediante a atuação de uma “pedagogia como a promoção da aprendizagem”, a partir do tratamento dos conteúdos e das formas de expressão direcionadas a uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade.

Ela só pode ser desenvolvida no terreno da transdisciplinaridade, englobando e transcendendo as disciplinas, sem, contudo anulá-las, mantendo a complexidade do real. Representa uma ruptura com um modo linear de ler o mundo para alargar a percepção das ligações, interações, implicações mútuas, a multidimensionalidade da vida, das realidades que são a um só tempo, solidárias e conflituosas (GADOTTI, 2000).

Para essa tarefa, Gadotti (2000, p. 45) pensou um novo professor, “sensível, crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido”. Desenhou também o surgimento de um novo aluno, sujeito da própria formação, autônomo, criativo, curioso, disciplinado e motivado a aprender. Uma nova escola, inovadora, construtora de sentido e articuladora de espaços de aprendizagem.

Esses atores darão lugar à construção de um novo currículo baseado na idéia de sustentabilidade, mas uma sustentabilidade baseada na valorização, na alegria da vida, no sentido mais profundo do que fazemos com nossa existência. Não se trata de uma pedagogia

alternativa, mas de trabalhar a partir da escola e da pedagogia que existem, para dialeticamente, construir “outras possibilidades, sem aniquilar as presentes. O futuro não é o aniquilamento do passado, mas a sua recuperação” (GADOTTI, 2000, p. 48).

Esse processo educativo coloca no mesmo nível de importância a apropriação dos conteúdos, o desenvolvimento e mudanças de atitudes, a ampliação da criatividade, a capacidade de relacionar-se e expressar-se e a consecução de produtos que evidenciam o desenvolvimento pessoal (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 73).

Os objetivos da Ecopedagogia não inauguram nada de inovador, o que há de novo é a lógica segundo a qual se orienta.

Estamos, portanto, frente a duas lógicas que de modo algum devemos confundir: a lógica escolar e a lógica educativa, a lógica do discurso e a lógica do processo. O mundo escolar é dicotômico porque busca resultados específicos em clara contradição com os processos educativos. Afirma-se que qualquer conquista educativa é sempre relativa, ao contrário das conquistas escolares, que são valorizadas como se fossem absolutas (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 88).

Colocar esses princípios em ação pode começar, conforme exemplificam Gutiérrez e Prado (2000) em seu livro *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, por refletir pessoal e coletivamente acerca de questões aparentemente simples, mas que justamente por sua imersão no cotidiano estão a serviço do ser humano, do mistério da subjetividade, dos valores, dificuldades e contradições de cada pessoa.

É pensar quais ações seriam necessárias realizar em família, em comunidade para que o próximo milênio fosse o milênio da vida; é buscar em diversas fontes de informação (TV, rua, jornais) manifestações de vida que saiam do adormecimento dos sentidos; é problematizar sobre os desequilíbrios que são também éticos e incidem sobre a pessoa, a família e a coletividade ou produzir um *slogan* que reflita a dimensão ética para expor em nossa casa ou trabalho; é pensar sobre quais ações cada um poderia realizar para equilibrar o sentimento e a racionalidade instrumental; é refletir sobre como funciona a ternura em nossos lares, trabalho, entre os amigos; fazendo, por exemplo, uma lista das ações que são realizadas durante o dia e discriminando quais obedecem a uma lógica racional ou são fruto de um desejo, o querer do momento; percebendo as diferenças que existem entre pessoas que perseguem objetivos e pessoas que vivem processos; enfim interpretando qual é o lugar que corresponde ao ser humano na dimensão holística do universo.

Reconheço que o exercício da Ecopedagogia ainda é um grande desafio para as escolas de nossos dias. Aliás, é um imenso desafio para todos nós, que precisa ser encarado

com o sentimento de que, na verdade, não sabemos nada. Somos todos aprendizes na escola da vida e, como já disse Juraídes da Cruz, “a escola da vida é peneira fina/Quem sabe aprender também ensina”. Será necessário recuperar nossa capacidade de aprender na e com a vida, vibrando em seu ritmo, no ritmo de uma sabedoria capaz de alcançar as profundezas dos sentidos holísticos. Pois o que existe de mais genuíno, imprescindível e precioso em cada ser humano, certamente não “dá na flor da água”, está recoberto por uma camada asséptica que removeu a habilidade de ex-primir e não re-primir.

A educação do futuro, não importa que nome venha a ter, será conquistada pelo que dermos hoje, pelas sementes que plantarmos, pelos sentidos que cultivarmos. A indignação em face da atual degradante realidade tem inspirado movimentos e transformações sociais a superar a estagnação, a inércia, ensinando que somos todos elementos do universo e nossos caminhos deixam marcas. É mais uma vez, como diz a canção da epígrafe:

Querer do que não dei
É garimpar no escuro
Buscar na semente que plantei
É esse o quintal do futuro

Meu caminho chegou ao fim. As estradas que o constituíram podem ser comparadas com um grande quintal em que procurei cultivar o que de melhor encontrei em minhas garimpadas bibliográficas e nos encontros com seres humanos únicos. Esse caminho não é finito, mas tem o tamanho da esperança que carrego comigo e que certamente habita mais de uma centena de almas e “se medir a esperança que não andei / Com certeza é longa caminhada”. Esse trajeto não percorrido fica aberto, como um convite a quem quer que queira percorrê-lo. Sim. Existe um caminho que clama por um caminhante que o faça, que una seus sentidos aos que ele já possui e que estão a ferver e a convidar para novas viagens de aprendizagem da vida.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Carlos Rodrigues de. Educação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Dicionário da Língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1993.

AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, Philipe Pormier. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. **Linguagem e Arquitetura: o problema do conceito**. Revista Conceito, Linguagem e Arquitetura, 2000. Disponível em: <http://www.arquitetura.ufmg.br> Acesso em 30/07/2008.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial, Imprensa Nacional, 1999.

_____. Lei Complementar nº 26 de dezembro de 1998 que estabelece as **Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás**. Disponível em: <http://wwweducacao.go.gov.br> Acesso em 20/03/2009.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 20/03/2009.

_____. Resolução CNE/CES nº 7 de 11 de maio de 2002. Estabelece as **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 20/03/2009.

_____. Resolução CNE/CP nº 14 de 13 de março de 2002. Estabelece as **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 20/03/2009.

_____. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Estabelece as **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 20/03/2009.

BREDARIOL, Celso. **Ecologia, ecodesenvolvimento e educação ambiental**. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1990.

CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CASCINO, Fábio Alberti. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: SENAC, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo em Perspectiva. Vol. 14 São Paulo Apr/June 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Capturado em 02/05/2008.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** 2001. Disponível em: <http://66.102.1.104/scholar>. Capturado em 02/05/2008.

_____. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável.** São Paulo, 2002. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar> Capturado em 08 de abril de 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade.** Revista Lusófona de Educação, 2005, 6, 15-29. Disponível em: <http://209.85.165.104/search> Acesso em 02/05/2008.

_____. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade.** 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Capturado em 02/05/2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa educacional no Brasil.** São Paulo: Plano, 2000.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **A formação de educadores ambientais.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Walter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

HAMMERSCHMITT, Viane Luis. **O racionalismo moderno e as conseqüências sócioambientais**. 2000. Disponível em: <http://seifai.edu.br>. Acesso em 05/06/2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. Disponível em: www.inep.gov.br

KUENZER, Acácia Zeneida, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura, GOMES, Cristiano Mauro Assis. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. In: **Revista de Educação Brasileira**. V.12 n. 36 set./dez. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LAYRARGUES, Philipe Pormier. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O Discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. 2002. Revista Ambiente e Sociedade, vol VII nº 2. Disponível em: <http://scielo.br> Acesso em 10 de junho de 2008.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NOVAES, Regina. **Prefácio**. In: BRASIL. Órgão da Política Nacional de Educação Ambiental. Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para elaboração de políticas públicas. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. – Brasília: Unesco, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Cerrado Dourado. Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás. GO, 2007.

QUINTAS, José da Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, Philippe Pormier. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** Rio de Janeiro: Interlivros, 1978.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista de Educação Brasileira.** V.12 n. 34 jan./abr. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Milton. **1992: a redescoberta da natureza.** 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 05/06/2008.

SATO, Michele. Os desafios da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Rio Grande do Sul, 2007. Volume 14, Janeiro a Junho de 2005. Disponível em: <http://www.remea.furg.br>. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS. Superintendência de Educação Fundamental. Disponível em: www.educacao.go.gov.br.

SUMMERHILL, O. Neil. Liberdade sem medo. São Paulo: IBRASA, 1975.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

APÊNDICE 1

Questionário

Nome: _____ Idade: _____

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Disciplina (s) que leciona: _____ Série: _____

Outras experiências profissionais:

Tempo de docência (assinale com um x):

1 a 3 anos

4 a 6 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

mais de 20 anos

1) O que você entende por Educação Ambiental?

2) Você desenvolve práticas em Educação Ambiental em suas aulas?

sim

não

E respondeu sim, descreva-as brevemente.

3) Ao preparar suas aulas para abordagem de questões relativas à Educação Ambiental, quais são as fontes de informação que você utiliza regularmente?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Livros e enciclopédias | <input type="checkbox"/> telejornais |
| <input type="checkbox"/> filmes de ficção e documentários | <input type="checkbox"/> documentos oficiais e relatórios |
| <input type="checkbox"/> revistas, jornais e outros | <input type="checkbox"/> internet e outras mídias |

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. O que você entende por Educação Ambiental?
2. Você estudou educação Ambiental enquanto se formava?
3. Em que medida essa formação potencializou sua atuação pedagógica?
4. Quais os avanços e as dificuldades você enfrenta em sua prática docente em Educação Ambiental? A que atribui os avanços e as dificuldades?

ANEXO 1

Herdeiros do Futuro

Toquinho/Elifas Andreato

A vida é uma grande amiga da gente
Nos dá tudo de graça pra viver
Sol e céu, luz e ar
Rios e fontes, terra e mar

Somos os herdeiros do futuro
E pra esse futuro ser feliz
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Será que no futuro haverá flores?
Será que os peixes vão estar no mar?
Será que os arco-íris terão cores?
E os passarinhos vão poder voar?

Será que a terra vai seguir nos dando
O fruto, a folha, o caule e a raiz?
Será que a vida acaba encontrando
Um jeito bom da gente ser feliz?

Vamos ter que cuidar
Bem desse país.
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

A vida é uma grande amiga da gente...

ANEXO 2

Carta Escrita no Ano 2070

Ano 2070 acabo de completar os 50, mas a minha aparência é de alguém de 85.

Tenho sérios problemas renais porque bebo muito pouca água.

Creio que me resta pouco tempo.

Hoje sou uma das pessoas mais idosas nesta sociedade.

Recordo quando tinha 5 anos.

Tudo era muito diferente.

Havia muitas árvores nos parques, as casas tinham bonitos jardins e eu podia desfrutar de um banho de chuveiro com cerca de uma hora.

Agora usamos toalhas em azeite mineral para limpar a pele.

Antes todas as mulheres mostravam as suas formosas cabeleiras.

Agora devemos rapar a cabeça para a manter limpa sem água.

Antes o meu pai lavava o carro com a água que saía de uma mangueira.

Hoje os meninos não acreditam que a água se utilizava dessa forma.

Recordo que havia muitos anúncios que diziam CUIDA DA ÁGUA, só que ninguém lhes ligava; pensávamos que a água jamais se podia terminar.

Agora, todos os rios, barragens, lagoas e mantos aquíferos estão irreversivelmente contaminados ou esgotados.

Antes a quantidade de água indicada como ideal para beber era oito copos por dia por pessoa adulta. Hoje só posso beber meio copo.

A roupa é descartável, o que aumenta grandemente a quantidade de lixo; tivemos que voltar a usar os poços sépticos (fossas) como no século

passado porque as redes de esgotos não se usam por falta de água.

A aparência da população é horrorosa; corpos desfalecidos, enrugados pela desidratação, cheios de chagas na pele pelos raios ultravioletas que já não tem a capa de ozônio que os filtrava na atmosfera, imensos desertos constituem a paisagem que nos rodeia por todos os lados.

As infecções gastrintestinais, enfermidades da pele e das vias urinárias são as principais causas de morte.

A indústria está paralisada e o desemprego é dramático.
As fábricas dessalinizadoras são a principal fonte de emprego e pagam-te com água potável em vez de salário.

Os assaltos por um bidão de água são comuns nas ruas desertas.
A comida é 80% sintética.
Pela ressequidade da pele uma jovem de 20 anos está como se tivesse 40.

Os científicos investigam, mas não há solução possível.
Não se pode fabricar água, o oxigênio também está degradado por falta de árvores o que diminuiu o coeficiente intelectual das novas gerações.

Alterou-se a morfologia dos espermatozóides de muitos indivíduos, como consequência há muitos meninos com insuficiências, mutações e deformações.

O governo até nos cobra pelo ar que respiramos. 137 m³ por dia por habitante e adulto.
A gente que não pode pagar é retirada das "zonas ventiladas", que estão dotadas de gigantescos pulmões mecânicos que funcionam com energia solar, não são de boa qualidade mas pode-se respirar, a idade média é de 35 anos.

Em alguns países ficam manchas de vegetação com o seu respectivo rio que é fortemente vigiado pelo exército, a água voltou a ser um tesouro muito cobiçado mais do que o ouro ou os diamantes.

Aqui em troca, não há árvores porque quase nunca chove,

**e quando chega a registrar-se uma precipitação, é de chuva ácida;
as estações do ano têm sido severamente transformadas
pelas provas atômicas e da indústria contaminante do século XX.**

Advertiam-se que havia que cuidar o meio ambiente e ninguém fez caso.

**Quando a minha filha me pede que lhe fale de quando era jovem descrevo o bonito
que eram os bosques, lhe falo da chuva, das flores, do agradável que era tomar
banho e poder pescar nos rios e barragens, beber toda a água que quisesse,
o saudável que era a gente. Ela pergunta-me:
Papá! Porque se acabou a água?**

**Então, sinto um nó na garganta; não posso deixar de sentir-me culpado,
porque pertenceo à geração que terminou destruindo o meio ambiente ou
simplesmente não tomamos em conta tantos avisos. Agora os nossos filhos
pagam um preço alto e sinceramente creio que a vida na terra já não será
possível dentro de muito pouco porque a destruição do meio ambiente chegou
a um ponto irreversível.**

**Como gostaria de voltar atrás e fazer com que toda a humanidade compreendesse
isto quando ainda podíamos fazer algo para salvar ao nosso planeta terra!**

(Documento extraído da revista biográfica "Crônicas de los Tiempos" de Abril de 2002.)