

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA VISÃO DOS PROFESSORES DE PATO BRANCO/PR: UM PROJETO DE PESQUISA

Angela Link Saccol

Aluna do Mestrado em Desenvolvimento Regional da UTFPR, Campus Pato Branco.

Resumo - O presente trabalho trata da reflexão acerca das representações sociais de educação ambiental por parte de professores. Inicialmente elaborou-se uma breve análise da questão da crise ambiental e seus reflexos na sociedade, a introdução da educação ambiental no contexto escolar, sua importância e a teoria das representações sociais, para compreender a percepção de professores sobre o tema e seu encaminhamento em sala de aula. Num segundo momento da pesquisa, buscou-se em alguns autores o entendimento e significação de educação ambiental. Por conseguinte, descreveu-se uma contextualização dos encontros e conferências ocorridos, em nível nacional e internacional, em busca de uma conciliação entre educação ambiental e eficiência econômica. Por fim, realizou-se uma análise do pensamento conservacionista sobre educação ambiental, bem como os fatos históricos que influenciaram este tipo de visão no Brasil, e também, algumas interpretações acerca da educação ambiental crítica.

Palavras-Chave: educação ambiental, representações sociais, educação ambiental crítica.

Abstract- This paper focuses on teacher's social representations about environmental education. Firstly, an analysis of the environmental crisis and its influence into society is addressed. It follows the introduction of the environmental education into the educational context, its importance and the theory of social representations, necessary to understand the perception of the professors about the theme and the methodology to work in classroom. Some author's ideas are used to provide the understanding of the meaning of environmental education. A contextualization of some international and national conferences and meetings aiming a balance between environmental education and economic efficiency is also presented. Finally, an analysis of the conservationist idea about environmental education, the historical facts that influenced this theory in Brazil and some interpretations about the environment critic education is presented.

KeyWord: environmental education, social representations, environmental critic education

INTRODUÇÃO

A crise ambiental reflete um modelo de sociedade que incentiva o consumismo, a individualidade, as relações de poder, exclusão e dominação. O homem e o meio ambiente têm, assim, sua relação modificada e os impactos são sentidos por todos.

O entendimento desta crise ambiental reflete-se a nível global e local e, segundo Guimarães (2007, p. 15), a forma de superação desta crise apresenta-se com o modelo de desenvolvimento sustentável, que "propõe associar desenvolvimento econômico com

preservação do meio ambiente", através da educação ambiental.

A questão ambiental foi discutida em termos mundiais a partir da década de 1970, como descrito mais adiante, em congressos e encontros. Essas mobilizações internacionais e também nacionais estimularam a adoção de políticas onde a questão ambiental passou a fazer parte das ações do governo, além de possibilitar o diálogo e debate ambiental.

Conforme Gouvêa (2006), durante certo tempo, porém, a educação ambiental restringiu-se a

cumprir seu papel numa perspectiva preservacionista, reduzindo-se a práticas esporádicas, relacionadas a datas comemorativas, mini-projetos, cuidado com plantas e reciclagem de lixo.

Leff (2004, p. 243) completa afirmando que “a incorporação do meio ambiente à educação formal limitou-se em grande parte a internalizar os valores de conservação da natureza”. Tais práticas, na verdade, não desenvolvem a consciência ambiental, não transformam hábitos em atitudes, não educam.

De forma semelhante, Moreira (2001), acrescenta que a população tem dificuldades em entender as questões ambientais de maneira mais abrangente, uma vez que as mensagens transmitidas nos meios de comunicação incluem “Preserve...” “Conserve...” “Não jogue...” “Não destrua...”, visão esta apenas de cuidado.

E prossegue, afirmando que “ao discutir ou definir meio ambiente é importante que consideremos as complexas relações existentes na sociedade e entre os diversos elementos da natureza e suas interdependências” (MOREIRA, 2001, p. 75). Em outras palavras, as ações devem estar vinculadas às questões socioambientais para terem resultados efetivos.

Esse discurso conservacionista destacado acima, dos anos 70 e 80, foi responsável pela compreensão equivocada de que a questão ambiental era dissociada da questão social. Só na metade da década de 80 que, segundo Lima (2009), houve a formação de alianças entre os movimentos sociais e as entidades ambientalistas, ficando conhecido como socioambientalismo.

Este mesmo autor ressalta que o amadurecimento da experiência e do debate ambiental e político fez revelar, a ambientalistas e membros dos movimentos sociais, que as questões social e ambiental não eram antagônicas, mas complementares, e que a degradação que atingia a sociedade e o ambiente eram produzidas por um mesmo modelo de desenvolvimento que, em última instância, penalizava, preferencialmente, a qualidade de vida dos mais pobres. (LIMA, 2009, p. 151)

Com o Relatório de Brundtland, em 1987, foi possível renovar os debates entre meio ambiente e desenvolvimento em busca da conciliação entre atividades econômicas e proteção ambiental, ficando claro que esta crise ambiental não se reduzia a uma simples questão de conservação do ecossistema e, sim, a formação de uma consciência ambiental (CARVALHO, 2008).

Para cumprir este papel, a educação ambiental necessita envolver novos desafios e reflexões sobre este tema, o contato das pessoas com seu entorno natural e social, para assim, transformar-se em uma proposta educativa.

Conforme Leff (apud GOUVÊA, 2006, p. 165)

a educação ambiental deveria tentar articular, subjetivamente, o educando ao conhecimento, bem como suas formas de produção, a descobrir os sentidos e sabores do saber, a desenvolver, mais que o pensamento crítico, um pensamento reflexivo e prospectivo capaz de combater condutas automatizadas, o pragmatismo e o utilitarismo tão presentes na sociedade globalizada moderna.

Nesse sentido, trabalhar a educação ambiental significa superar obstáculos, rever conceitos e refletir sobre eles, formando sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica, participativa e cidadã.

Hoje, faz-se necessário pensar nas relações existentes entre os elementos da natureza e a sociedade, suas interdependências, produção, consumo, modos de vida e desigualdades, para tornar o homem mais crítico e transformador, responsável e participante do processo civilizatório, como salienta Carvalho (2008).

Assim, a introdução da educação ambiental no contexto escolar é uma renovação a partir do momento em que busca uma educação de qualidade para o desenvolvimento integral dos sujeitos, “na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas” (CARVALHO, 2008, p. 156-157).

Nesse sentido, Medina e Santos (2008, p. 12) salientam que a escola, dentre outras instituições sociais, deve ficar atenta a esses novos e essenciais conhecimentos, os quais exigem respostas inovadoras e, ainda, “que permitam formar efetivamente o cidadão crítico, reflexivo e participativo, apto para a tomada de decisões, que sejam condizentes com a consolidação de democracias verdadeiras e sem exclusão da maioria de seus membros”.

De forma semelhante, Penteado (2001, p. 16) acrescenta que a escola é, sem sombra de dúvida, o local ideal para se promover este processo. As disciplinas escolares são os recursos didáticos através dos quais os conhecimentos científicos são colocados ao alcance dos alunos. As aulas são o espaço ideal de trabalho com os conhecimentos e onde se desencadeiam experiências e vivências formadoras de consciências mais vigorosas porque alimentadas no saber.

Por isso, acredita-se na formação do professor para desenvolver, no contexto escolar, novas posturas críticas e atitudes conscientes, uma vez que a educação ambiental também oferece um espaço de aprendizagens e mudanças. Como agente de transformação, ele, juntamente com seus educandos, precisa ser sensível a esta problemática ambiental e lutar pela justiça ambiental.

A educação, neste contexto, não pode e nem deve mais ser vista simplesmente como reprodutora de

saberes, e sim, como uma possibilidade de reconstrução, aperfeiçoamento de saberes e de conhecimentos, trocas com os demais, num sentido amplo de formação.

Lidar com a diversidade, ter iniciativa, ser criativo, crítico e responsável são pontos fundamentais para serem desenvolvidos com os alunos nessa nova visão de educação ambiental crítica (CARVALHO, 2008; LIMA, 2009).

Refletindo sobre a relação professor e meio ambiente, Carvalho (2008, p.77), afirma que o educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo.

Nesta perspectiva, a compreensão do professor sobre os temas envolvendo a esfera ambiental são essenciais, já que são eles – os professores – que auxiliam na formação de novas interpretações de mundo, homem e sociedade.

Penteado (2001, 54) comenta que o desenvolvimento da cidadania e a formação de uma consciência ambiental tem na escola um local adequado para sua realização através de um ensino ativo e participativo, capaz de superar os impasses e insatisfações vividas de modo geral pela escola da atualidade, calcado em modos tradicionais.

Mais uma vez, destaca-se a necessidade da escola e do professor estarem preparados para promover mudanças e desenvolver nos alunos a capacidade de um olhar multifacetado, que busca a inquietação frente ao novo.

Outro ponto a destacar é a forma de compreender, de perceber a temática da educação e da educação ambiental e suas relações, que, segundo Reigota (2007), são características das representações sociais, do conhecimento do senso comum. Em outras palavras, são conceitos articulados que tem sua origem nas práticas sociais, dando sentido à realidade, produzindo identidades, orientando condutas.

A teoria das representações sociais surge em 1961, com o lançamento do livro ‘Representação Social de Psicanálise’, de Serge Moscovici, onde o autor apresenta os resultados de um estudo realizado na França sobre as representações existentes sobre a psicanálise. Ele buscava compreender como o saber científico se fixava na consciência das pessoas.

Para isso, ele retoma o conceito de ‘representações coletivas’ de Durkheim, o qual discutiu a importância das representações dentro de uma coletividade e suas influências nas decisões individuais. O adjetivo ‘sociais’, adotado por Moscovici (e não mais ‘coletivas’) ocorre devido a função específica que

ele desenvolve na sociedade, contribuindo para a formação de condutas e orientações sociais.

Segundo Santos (2005), a expressão ‘representações sociais’ refere-se ao conhecimento produzido no senso comum, aquele que é compartilhado e que se constitui em uma teoria leiga a cerca de certos objetos sociais. Refere-se a um conhecimento científico para compreender e explicar a construção desse conhecimento no senso comum.

Esta mesma autora destaca que a proposta contida na teoria das representações sociais refere-se ao estudo de um fenômeno específico e delimitado: as teorias do senso comum. Estas teorias são conjuntos de conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas. Não é, portanto, todo e qualquer conhecimento do senso comum que pode ser denominado de representação social. (SANTOS, 2005, p. 22)

Percebe-se, desse modo, que o mérito do estudo das representações sociais implica em considerar o sujeito como produtor e produto de uma sociedade. O homem percebe e experimenta um mundo com o qual está familiarizado, usando ideias e coisas feitas por ele próprio para explicar os fenômenos sociais.

Reigota (2007, p. 70) esclarece esta questão salientando que “as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade”. É uma construção do sujeito sobre o objeto, transformando o não familiar em familiar.

O estudo das representações sociais permite compreender como as pessoas entendem o ser humano, suas relações sociais e sua identidade. Reigota (2007, p. 20), também se referindo a Moscovici, ressalta que “uma representação social é o senso comum que se tem sobre um determinado tema, onde se incluem também preconceitos, ideologias, características específicas das atividades (sociais ou profissionais) das pessoas”.

Esta teoria busca explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem deixar de lado a individualidade.

Faz-se necessário destacar que a teoria das representações sociais fundamenta o projeto de pesquisa em elaboração, a ser desenvolvido no Mestrado em Desenvolvimento Regional, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco.

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Como já foi ressaltado anteriormente, a questão ambiental se impõe a sociedade atual como um

tema importantíssimo. O cenário de crise nas diferentes dimensões requer debates sobre a relação educação e meio ambiente, e especialmente a crise ambiental, que afeta os níveis local e planetário.

A educação ambiental como nova dimensão da educação, apresentada nos encontros e debates realizados como descritores mais adiante, vem se constituindo como uma aposta de ação para auxiliar na superação desta crise.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) coloca a educação ambiental como uma diretriz para o currículo no Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais, desenvolvidos pelo MEC, propõe a educação ambiental no currículo das escolas. Além destes, é importante destacar a Lei Federal 9.795/1999, a qual define a Política Nacional de Educação Ambiental. Segundo Loureiro (2005, p. 1474), instrumentos legais e documentos governamentais que asseguram à temática um caráter transversal, indispensável e indissociável da política brasileira – mesmo que possamos considerar que a Educação Ambiental não esteja consolidada nacionalmente enquanto política pública.

Isso nos leva a repensar a educação escolar, pois a demanda sobre o tema, principalmente nas instituições escolares, é recorrente, tanto nos aspectos legais como na problemática ambiental observada e vivenciada pela sociedade.

Nesse sentido, Guimarães (2007, p.17) destaca que “o aumento pela demanda das questões ambientais, a grande veiculação pela mídia e até mesmo certo modismo vêm gerando algum ativismo, mas não propiciando ainda um nível de discussão aprofundado sobre Educação Ambiental”.

Em seu livro *A dimensão ambiental na educação* (2010), Guimarães apresenta sua concepção de educação ambiental, ressaltando que a EA apresenta uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo toda uma recente discussão sobre as questões ambientais, e as consequentes transformações de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída. (GUIMARÃES, 2010, p. 09)

Sabendo que a educação ambiental é um campo do conhecimento ainda em construção e que se desenvolve na prática da sala de aula, o mesmo autor afirma que a educação ambiental

vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas locais. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes por meio da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas entre ser humano/sociedade/natureza objetivando o

equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida. (GUIMARÃES, 2010, p. 28)

De forma semelhante, Garcia (apud GUIMARÃES, 2007, p.68) sublinha que a educação ambiental deve ser uma concepção totalizadora de Educação e que é possível quando resulta de um projeto político-pedagógico orgânico, construído coletivamente na interação escola e comunidade, e articulado com os movimentos populares organizados comprometidos com a preservação da vida em seu sentido mais profundo. Não há educação ambiental sem participação política. Numa sociedade com pouca tradição democrática como a nossa, a educação ambiental deveria contribuir para o exercício da cidadania, no sentido de transformação social. Além de aprofundar conhecimentos sobre as questões ambientais, criar espaços participativos e desenvolver valores éticos que recuperem a humanidade dos homens.

A educação ambiental é vista, então, como uma esperança no sentido de mudar valores e atitudes das pessoas perante a natureza, sendo, inclusive, “colocada como um dos pilares para a efetivação de um modelo de desenvolvimento sustentável” (GUIMARÃES, 2007, p. 17). Para isso, é necessário formar profissionais capacitados para esse novo momento, que possam discutir sobre educação ambiental de forma crítica.

No contexto de sala de aula, a problemática ambiental não pode mais ser vista como apenas aproveitamento de recursos naturais, e sim como as transformações sociais que historicamente vem ocorrendo. Para alcançar esses efeitos na educação, é preciso investir na formação dos professores a questão ambiental e também como ele compreende essas questões.

Nas palavras de Moreira (2001, p. 79) “o professor e pesquisador precisa ter a preocupação de informar e formar valores entre os estudantes, com o objetivo de torná-los cidadãos preparados para viverem motivados pela visão de uma nova sociedade”.

Dessa maneira, é que a educação ambiental oferece um espaço de aprendizagem social e individual em seu sentido pleno da experiência de aprender, já que institui novos modos de pensar, perceber, agir e enfrentar as transições do tempo em que se vive.

Segundo Guimarães (2007), existem na sociedade diversos projetos educacionais que levam a diferentes visões de mundo, logo, a diferentes concepções de educação ambiental. Uma conservadora, outras críticas e, em cada uma delas, várias correntes.

Nos últimos anos, conforme este mesmo autor, a sociedade que se desenvolveu sob o atual modelo urbano-industrial criou uma postura antropocêntrica, o que nos leva a um distanciamento em relação à natureza. Assim, o homem não integrado ao seu

ambiente natural, o percebe como um suporte para seu desenvolvimento, rompendo a relação de equilíbrio. A consequência disto é a degradação de ambos.

A percepção da crise pelo segmento da sociedade menos favorecidos ocorre pela vivência desta população com os problemas ambientais ligados a produção de miséria. Ao grupo mais privilegiado, esse entendimento não ocorre desta mesma forma, mas sim pela influência que a crise ambiental exerce no processo de acumulação de capital. Pode-se dizer, ainda, que para este último grupo, o reconhecimento da crise ambiental se dá pela reformulação do próprio modelo, adequando-se as demandas.

Para Guimarães (2007), para a solução destes problemas surgem propostas de desenvolvimento sustentável que seguem essas novas visões em formulação, porém os resultados podem ser pontuais e parciais. E explica que quando não se consegue mais resolver os problemas pela lógica do modelo, quando por essa lógica as soluções são sempre insuficientes, demonstra-se a crise desse modelo civilizatório. Para tanto, é necessário demonstrar essa lógica para a construção de novos paradigmas em um novo modelo de sociedade. (GUIMARÃES, 2007, p. 26/7).

Nesse sentido, observa-se que a crise ambiental reflete a crise civilizatória da modernidade e de seu modelo de desenvolvimento.

Percebe-se, assim, a importância de se elaborar uma educação ambiental crítica, “que aponte para as transformações da sociedade em direção a novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental” (GUIMARÃES, 2007, p. 28). Esse projeto não pode mais ser adiado, o discurso sobre educação ambiental não pode ser superficial. A prática pedagógica precisa explicitar as dimensões políticas, éticas e culturais de sua realização.

CONTEXTUALIZANDO OS FATOS...

Falar em meio ambiente, antes de contextualizar e datar os acontecimentos internacionais e nacionais é falar também em Marx. John B. Foster, em seu livro “A ecologia de Marx: materialismo e natureza” (2005), relata a preocupação deste intelectual e teórico político com a natureza, além de muitos outros tópicos de igual importância.

Em seus escritos, Marx argumentou várias vezes à necessidade de cuidar da natureza de forma consciente, como também afirmou que o modelo de desenvolvimento capitalista só se preocupa com a terra depois que foram retiradas suas qualidades.

Segundo este mesmo autor, a sociedade capitalista da sua época, e ainda hoje, não conseguia/consegue aplicar métodos científicos racionais na terra, como por exemplo, o rodízio de culturas, o uso de refugos e de adubos de animais

para melhorar a fertilidade do solo.

Essa ideia, ainda em 1840, enfatizava “a necessidade de manter a terra em benefício da cadeia de gerações humanas” (FOSTER, 2005, p. 230), noção esta definida, mais tarde, pela Comissão de Brundtland, como o desenvolvimento sustentável.

No final de sua vida, essas questões tornaram-se mais importantes quando explicou ser possível a formação de um sistema agrícola racional, onde as condições de sustentabilidade fossem mantidas – algo que, na visão dele, era impossível na agricultura capitalista de larga escala. A terra precisava ser conservada e cultivada para o bem das futuras gerações.

A incorporação da questão ambiental nos debates sociais, mais especificamente o termo educação ambiental, é registrado mais tarde, em 1948, num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), em Paris. Esta organização, dedicada à conservação dos recursos naturais, tem como missão influenciar e auxiliar a sociedade mundial para a conservação da biodiversidade. Possui, ainda, uma lista com espécies da fauna e flora ameaçadas de extinção, desde 1953.

Algum tempo depois, em 1972, realizou-se a Conferência de Estocolmo, onde foi discutida a questão ambiental em nível mundial, inserindo, assim, este tema na agenda internacional. Também foram definidos, segundo Moll (apud JACOBI, 2005, p. 237), “os elementos que nos levam da escassez à sustentabilidade”.

Complementando esta questão, Tristão (2008, p. 40) ressalta que, a partir deste evento, muitos outros foram realizados com o objetivo “de encontrar soluções para o desenvolvimento das sociedades, sem provocar agressões ao meio ambiente ante a globalização da economia. O conceito de desenvolvimento, até então, tinha um forte caráter economicista”.

Três anos se passara e foi lançado o Programa Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado, onde foram definidos princípios e orientações para o futuro, promovidos pela Unesco.

Outro encontro importante ocorre em 1977, em Tbilisi, Rússia, chamado de Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Foi a primeira conferência a tratar do tema educação para o desenvolvimento sustentável, além de discutir sobre a formação de uma nova consciência sobre o valor da natureza. Vinte anos mais tarde, em outro evento realizado pela Unesco, o tema desenvolvimento sustentável retorna mais força.

A renovação dos debates entre desenvolvimento e meio ambiente, com o intuito de conciliar atividade econômica e proteção ambiental, ocorre em 1987, quando formulou-se o Relatório de Brundtland. Também intitulado Nosso Futuro Comum, este

documento critica o modelo de desenvolvimento adotado pela sociedade e reproduzido por ela, ressaltando, mais uma vez, a incompatibilidade entre os padrões de consumo com o desenvolvimento sustentável.

O Brasil também foi palco dessas discussões em 1992, onde foi redigido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Nele foram elaborados 16 princípios da educação, incluindo a necessidade de um pensamento crítico, do fazer coletivo, solidário, interdisciplinar e diversidade e, ainda, um conjunto de compromissos para a sociedade (JACOBI, 2005).

Como resultado da Rio-92 ou Eco-92, obteve-se a Agenda 21, um documento que também reafirma a construção de sociedades sustentáveis, conciliando proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica em nível local, nacional e global.

Para Tristão (2008), apesar da evolução no debate dessas questões, ainda há certo reducionismo técnico e burocrático. Porém, esta visão técnica não é o suficiente para garantir a sustentabilidade desejada. Adotou, então, o termo 'sociedades sustentáveis', entendendo que as mudanças ocorrem onde há sensibilidade, sentimento e causas em comum.

Na conferência de Tessalônica, Grécia, em 1997, além de se insistir na questão do consumo responsável, reforçando os temas da Rio-92, foi debatido a introdução do conceito de sustentabilidade na educação formal, na mudança do padrão de consumo e adoção de estilos de vida sustentáveis (GADOTTI, 2008).

Em 2002, foi instituída, através da resolução 52/254, a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, onde, mais uma vez, é ressaltado o papel da educação na promoção da sustentabilidade. O objetivo é integrar princípios, valores e práticas de desenvolvimento sustentável na educação e no ensino, estimulando, segundo Gadotti (2008, p. 34) "mudanças de atitudes e comportamentos".

Há que destacar, ainda, a Carta da Terra, uma declaração contendo princípios importantes para uma sociedade mais justa, pacífica e sustentável. É o resultado de uma década de diálogo entre diferentes culturas que visa a reflexão de novos valores e que busca uma nova ética global. Começou com a iniciativa das Nações Unidas como um marco para auxiliar a transição para um futuro sustentável.

No mais recente encontro, a Cúpula Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável em 2002, em Johannesburgo, observou-se uma redução das expectativas geradas na Rio-92, pois, segundo Jacobi (2005, p. 239), "não se concretizaram os objetivos de aprofundar o debate em torno do desenvolvimento sustentável e praticamente não

foram acordados novos passos nem no plano teórico, nem nas medidas práticas".

Fica claro que, mesmo com todos os avanços que ocorreram na introdução da questão ambiental na sociedade bem como o desenvolvimento sustentável, ainda persiste o lado negativo, como a perda da biodiversidade, degradação ambiental e redução dos recursos não renováveis (JACOBI, 2005).

A sociedade continua a sentir os impactos do modelo de desenvolvimento capitalista. Jacobi (2005, p. 239) registra que

durante a última década, muitos países aumentaram sua vulnerabilidade a uma série mais intensa e frequente de fenômenos que tornaram mais frágeis os sistemas ecológicos e sociais, provocando insegurança ambiental, econômica e social, minando a sustentabilidade e gerando incertezas em relação ao futuro. Prevalece ainda a ideologia ao progresso, que rejeita ou minimiza as questões ambientais, seja no discurso ou na prática.

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA...

Apesar de muitos problemas ainda persistirem, as práticas positivas devem ser reconhecidas e reforçadas. Os antigos paradigmas devem ser modificados para que as práticas insustentáveis tornem-se conscientes.

Para compreender como os debates ambientais iniciaram no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, é preciso entender como surgiram movimentos ecológicos e o contexto da época.

Para isso, utilizar-se-á neste trabalho a reflexão de Carvalho (2008, p. 45), onde a autora ressalta que a palavra ecologia "migrou do vocabulário científico para designar também projetos políticos e valores sociais, como a utopia da boa sociedade, a convivência harmônica com a natureza, a crítica aos valores da sociedade de consumo e ao industrialismo". Esta ideia que transitou do conhecimento científico para as lutas sociais, fez emergir os movimentos ecológicos.

Esses movimentos, formados por organizações e associações que surgiram denunciando os riscos e impactos ambientais da sociedade moderna, foram provenientes da contracultura da década de 1960. A contracultura pode ser entendida como a luta dos jovens contra as instituições culturais dominantes e, nas palavras de Carvalho (2008, p. 46), "tendo como horizonte utópico uma vida livre das normalizações e repressões sociais e em harmonia com a natureza".

Sob um olhar político, o país passava por um golpe militar, iniciado em 1964 e que terminaria em 1985, cuja maior característica seria a 'liberdade restrita'. Por conseguinte, as discussões ambientais sofreram influências conservadoras, isto porque,

segundo Lima (2009, p. 149), “a questão ambiental se desenvolvia e subordinava a uma orientação maior do governo de perfil desenvolvimentista, tecnocrático e autoritário, que demarcava claramente o sentido e os limites do que era possível avançar nessa área”.

Consequentemente, a educação ambiental também foi delineada sobre esse modelo. Loureiro (apud LIMA, 2009, p. 149) destaca que

nesse contexto, a Educação Ambiental se inseriu em setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino de ecologia e para a resolução de problemas.

Por abordar a educação ambiental de uma forma mais técnica e naturalista havia certa neutralidade nos aspectos políticos, econômicos e éticos, o que ocasionou uma assimilação pacífica da questão, já que não exigia transformações nos modos de vida da sociedade.

Loureiro(2005) destaca algumas características centrais desse modelo conservador ou comportamentalista de perceber a educação ambiental:

- compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;
- educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas;
- despolíticação do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico;
- foco na redução do consumo dos bens naturais, deslocando essa discussão do modo de produção que a define e situa;
- diluição da dimensão social na natureza, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza;
- responsabilização pela degradação posta em um homem genérico, fora da história, descontextualizado social e politicamente. (LOUREIRO, 2005, p. 1475)

Percebe-se, dessa forma, que esta educação ambiental de cunho conservador possui suas bases em uma forma fragmentada e reducionista de compreender a natureza enquanto algo complexo e que possui inter-relações. Ressalta-se que a educação, por sua vez, apresentava os mesmos traços: individualista, conservadora e fragmentada.

Ainda nesta época, Lima (2009) afirma que os movimentos ecológicos não eram reconhecidos como políticos e, por isso, não possuíam liberdade democrática para atuar, fazendo com que os políticos de esquerda migrassem para a ‘militância ambiental’. Essa mudança agregou ao movimento um caráter mais crítico e social e proporcionou, assim, uma melhor orientação para os rumos da educação ambiental.

Lima (2009, p. 151) destaca, ainda, que o desenvolvimentismo desta época influenciou o modo de perceber a questão ambiental no Brasil e que “para o pensamento desenvolvimentista, o discurso ambiental representava um obstáculo ao crescimento econômico - e ao industrialismo – tido na época como a resposta a todos os problemas do país”. É interessante salientar que, nesse período, o país passava pelo Milagre Brasileiro e a

preservação ambiental era considerada uma interferência.

Esta mesma ideologia via a questão ambiental dissociada da questão social. Lima (2009, p. 151) acrescenta que “a pobreza e a questão social eram nossas prioridades e o problema da degradação ambiental era um luxo reservado aos países desenvolvidos – uma ideologia importada – que desviava nossa atenção dos ‘verdadeiros’ problemas do país”. Para o referido autor, essa visão que ainda persiste, prejudicou a formação de alianças entre os ambientalistas e os movimentos sociais, o que só ocorreu mais tarde, na metade dos anos 80, sendo reconhecido como socioambientalismo.

A partir do momento em que se percebeu que estas duas questões complementavam-se e que a degradação ambiental era fruto de um mesmo modelo de desenvolvimento, houve prosperidade nos debates. Vários encontros e conferências foram realizados, como os descritos anteriormente, com o objetivo de encontrar um modelo de desenvolvimento que concilie desenvolvimento econômico e proteção ambiental.

Lima (2009) argumenta inclusive que a educação ambiental conservacionista foi muito influenciada pela visão biologizante de mundo, utilizando-se de seus conceitos e teorias particulares. A ênfase foi dada aos aspectos naturais ou ecológicos, deixando de explorar os aspectos políticos, sociais e econômicos que o referido tema merecia.

Para contrapor esse pensamento reducionista de perceber os temas ambientais antagônicos as questões sociais é que surge a educação ambiental crítica. Nesse contexto, a visão ingênua e simplista de educação ambiental como respeito à natureza começou a ser repensada pela sociedade, uma vez que a educação ambiental é, nas palavras de Carvalho (2008, p. 154), uma proposta educativa que nasce em um momento histórico de alta complexidade. Faz parte de uma tentativa de responder aos sinais de falência de todo um modo de vida, o qual já não sustenta as promessas de felicidade, afluência, progresso e desenvolvimento.

Por conseguinte, a construção de uma educação ambiental crítica perpassa a concepção de educação. Para isso, far-se-á uso das ideias de Pimenta e Anastasiou (apud CARVALHO, 2008), que explicitam a educação como um processo de humanização, que possui o intuito de formar um sujeito enquanto ser histórico e social. E destacam, ainda, que “a formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação ao mundo em que ele vive e pelo qual é responsável” (PIMENTA & ANASTASIOU apud CARVALHO, 2008, p. 156).

Complementando essa percepção, Freire (apud CARVALHO, 2008), salienta a educação como mediadora de uma construção social, onde os seres humanos são sujeitos da sua própria história.

A partir dessas premissas, Carvalho (2008, p. 156/7) esclarece que “o projeto político-pedagógico da EA Crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas”.

Pode-se salientar, inclusive, que educação e conhecimento são construídos a partir do diálogo, do auxílio do outro, em busca da criticidade, emancipação e mudança da realidade. Lima (2009, p. 156) acrescenta que dentro dessa mesma concepção educativa, por natureza democrática, participativa e inclusiva, cabe explorar não apenas o diálogo interno ao ambiente pedagógico como também sua relação com a vida comunitária, na qual a prática educativa ocorre, especialmente quando a dimensão ambiental – na verdade socioambiental – é o foco privilegiado.

Este mesmo autor relata que, a partir desta crítica à educação ambiental conservacionista, surgiram outros adjetivos que complementaram a educação ambiental, como a EA crítica, a EA emancipatória, a EA transformadora. Isto ocorreu porque alguns autores estavam descontentes com o reducionismo destinado à educação ambiental e seus resultados.

Evidencia-se, assim, que as mudanças históricas e políticas ocorridas no Brasil, com destaque para a redemocratização política a partir de 1980, a entrada de um governo civil, o surgimento de ONGs e movimentos sociais, a ampliação de debates ambientais e o amadurecimento desta questão, levaram o país a dialogar mais e a preocupar-se mais com o socioambientalismo.

Na visão de Lima (2009, p. 157) isso foi salientado na Rio-92, momento que possibilitou reivindicações e diálogos sobre a problemática ambiental. Além disso, a EA viveu um momento de grande efervescência e renovação quando de construíram novas identidades, se demarcaram novas definições conceituais e se definiram posições e alianças políticas importantes para a reorganização do próprio campo.

Ressalta-se aqui, como nova definição de conceito, o desenvolvimento sustentável, gerado através de reflexões sobre o desenvolvimento econômico e a crise ambiental.

De acordo com Loureiro (2005), as características desse modelo transformador, crítico ou emancipatório de perceber a educação ambiental podem ser enunciadas como:

- busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta;
- politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;
- convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são prática indissociáveis da Educação Ambiental;
- preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciência e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes;
- indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo, ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos;

*busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade. (LOUREIRO, 2005, p. 1476)

Na visão deste mesmo autor, a educação ambiental crítica tem como um dos conceitos central a práxis educativa, entendida aqui como um processo onde o sujeito se firma no mundo, modificando a realidade e sendo modificado por ela, de forma reflexiva, remetendo a teoria à prática. Nesse sentido, Freire (apud LOUREIRO, 2005, p. 1489) afirma que a práxis “implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Ela deve ser realizada através das interações e mediações que estabelecemos com o outro, com a sociedade e com o mundo.

A educação é vista como um ato de transformação, de modificação do sujeito ou de grupos sociais, visando superar as relações de dominação e exclusão, que caracterizam a sociedade capitalista. Loureiro (2005, p. 1490), ainda referindo-se a educação, destaca que a educação é um dos meios humanos que garantem aos sujeitos, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual e os limites de opções dados pelas condições de vida, o sentido de realização ao atuar na história modificando-a e sendo modificados no processo de construção de alternativas ao modo como nos organizamos e vivemos em sociedade.

Nesta perspectiva, insere-se na proposta de uma educação ambiental crítica a formação e o exercício da cidadania, a partir da vivência e do sentimento de pertencimento à vida planetária. A atuação deste novo sujeito social, o “cidadão planetário”, como destaca Guimarães (2007), deve ser de reconhecer-se como parte de um todo, de sentir-se integrado com a existência única, planetária.

Essa consciência, que se forma através da participação crítica, auxilia a capacidade, tanto de atuação como de transformação, desse novo sujeito social, cujo objetivo é direcionar ações para um novo modelo de sociedade, com ênfase na ética nas relações entre seres humanos e natureza.

Complementando esta questão, Carvalho (apud GUIMARÃES, 2007, p. 83) observa que educar para a cidadania é construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita. Ter uma atitude ecológica é assumir essa responsabilidade que se exerce em todo o tempo e lugar, sendo cidadão. A educação tem um papel fundamental na construção dessas práticas sociais cidadãs, desde que assuma sua inalienável dimensão política.

A educação ambiental crítica busca, assim, a transformação nas relações sociais, de produção e, principalmente, nas relações homem e natureza, acreditando na possibilidade de um desenvolvimento ambientalmente sustentável.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Isabel C. de M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FOSTER, John Bellamy. A ecologia de Marx: materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- GOUVÊA, Giana Raquel Rosa. Rumos da formação de professores para Educação Ambiental. Educar. Curitiba, n. 27, p. 163-179, Editora UFPR, 2006.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: No consenso um debate? 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na educação. 10 ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago, 2005.
- LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LIMA, Gustavo Ferreira as Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan/abr, 2009.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, set/dez, 2005.
- MEDINA, Naná M.; SANTOS, Elizabeth C. Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, Antônio C. Caminhos a serem construídos para uma sociedade sustentável. In: FONTANA, Airton (org.). Construindo a sustentabilidade: uma perspectiva para o desenvolvimento regional. São Miguel do Oeste: McLee, 2001. p. 71-83.
- MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PENTEADO, Heloísa D. Meio ambiente e formação de professores. 4 ed. São Paulo, Cortez: 2001.
- REIGOTA, Marcos. Meio ambiente e representações sociais. 7 ed. São Paulo, Cortez: 2007.
- SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria. (Orgs.). Diálogos com a teoria das representações sociais. Recife: Ed. Universitária da UFPE/Ed. Universitária da UFAL, 2005, v. 1, p. 13-38.
- TRISTÃO, Martha. A educação ambiental na formação de professores: rede de saberes. 2 ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008.