

Campo socioambiental e o discurso educativo

Socio-environmental field and the educational discourse

Maria das Graças da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Belém/PA - Brasil

Rodrigo de Cássio da Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Curitiba/PR- Brasil

Resumo

O texto problematiza o discurso educativo no campo socioambiental reconhecendo a pluralidade cultural por meio da qual ele pode ser construído percebido e apropriado em contraposição à visão objetivista, que reduz à sua dimensão físico-biótica. Pressupõe que diferentes atores sociais evocam esse “discurso” de formas distintas, segundo interesses e representações que estão condicionados historicamente. Enfatiza a luta de significações que se desenrola no interior desse campo, já que diferentes são os significados dados a ele, bem como diversos são os modos sociais de apropriação e uso que são feitos de sua base material. Práticas, propostas e discursos fazem parte das relações e lutas de significações. Assim, epistemologicamente o sentido socialmente atribuído a meio ambiente, muda no tempo e no espaço, de acordo com os valores, os objetivos e as configurações históricas de cada sociedade, grupos ou classes sociais.

Palavras-chave: Educação; Discurso educativo; Campo socioambiental.

Abstract

This text problematizes the educational discourse on the socio-environmental field acknowledging the cultural diversity through which it can be built, perceived, and appropriated, in opposition to the objectivist view, which scales this matter down to its physical-biotal dimension. It assumes that different social actors evoke this “discourse” in a variety of ways, according to interests and representations that are conditioned historically. It emphasizes the clash of significations that unroll within this field, as different meanings are given to it, and as diverse are the social methods of appropriation and use that are made of its material basis. Practices, proposals, and discourses are part of relations and clashes of significations. Therefore, epistemologically, the meanings that are socially attributed to the environment change across time and space, according to the values, objectives, and historical configurations of each society, group, or social class.

Keywords: Education; Educational discourse; Socio-environmental field.

Introdução

O debate contemporâneo sobre a relação entre sociedade e natureza quase sempre está ancorado em dois posicionamentos teóricos que vêm se consolidando e polarizando a discussão. O primeiro deles adota uma perspectiva consensual e universalista: as questões socioambientais têm causas comuns e são percebidas de acordo com valores universais. Por essa perspectiva, as diferenças sociais geradoras de conflitos são negadas, ou seja, consideram-se como iguais grupos desiguais e percebem-se como homogêneos esquemas diferenciados de percepção. Por conseguinte, outros modos de pensar não são considerados, negligenciando-se o fato de que estes são, também, objetos de luta.

Deste ponto de vista, a educação ambiental – que tem a função de transmitir esta concepção de meio ambiente portadora de valores e interesses universais – é reduzida a uma visão tecnicista e comportamentalista.

Por essa lógica, a preservação ambiental é construída como um substrato universal sem que a utilidade social desta preservação seja questionada ou qualificada; não há indagações quanto às formas de apropriação, intensidade das práticas e usos sociais legítimos que, supostamente, sustentam a proteção deste material.

Por uma perspectiva distinta de marcos que sustentam a formulação anterior, a segunda abordagem teórica inscreve o “ambiental” no contexto das dinâmicas socioculturais, onde sentidos e pressupostos são construídos segundo necessidades, interesses e objetivos de grupos ou classes sociais, isto é, estão associados às relações que os seres humanos mantêm entre si. Os conflitos se explicitam como expressão de divergências e interesses, disputas de representações político-culturais que ampliam as fronteiras do “meio ambiente” para além do físico-biótico.

Essas duas formas polares que informam o debate ambiental são orientadas por duas racionalidades distintas: uma relacionada com o que Kant denominou o “mundo das coisas”, mundo físico, que toma o ambiental e o educativo como princípios orientadores da conservação social; e a outra que reconhece o ambiental e o educativo como dimensões do mundo das representações, ao mesmo tempo em que são detentores de um potencial socialmente transformador.

Epistemologicamente, trata-se, neste texto, o “ambiental” como inerente ao campo socioambiental e de forma articulada à dimensão simbólica. Essa opção decorre do entendimento de que é impossível negligenciar a mediação cultural de qualquer construção teórico-prática, conforme ensina Sahlins (1979), quando considera que toda ação humana é mediada por um projeto cultural que ordena a experiência prática para além de simples lógica utilitária.

Fundamentos epistemológicos para pensar a educação no campo socioambiental

Para uma análise acerca da educação em que os diversos atores sociais locais intentam efetivar no campo socioambiental, recorreu-se a um enfoque sociológico da educação, cujo campo epistêmico pode ser encontrado em alguns teóricos clássicos e/ou contemporâneos.

Dentre as diversas orientações teórico-conceituais que tratam do campo da educação e da ação pedagógica, destacam-se algumas concepções orientadoras. Nos clássicos, buscou-se as contribuições de Durkheim e Gramsci que, a despeito da semelhança de temática, têm visões de mundo diferentes.

Por entenderem a educação como uma prática socialmente contextualizada, esses autores concordam com ideia de que a educação reflete uma determinada visão ontológica de mundo, uma concepção de ser humano, de sociedade e de natureza; desta forma, as instituições que a implementam pode se configurar como porta-vozes dessas respectivas construções culturais, refletindo determinados projetos políticos de sociedade e de educação.

Para Durkheim (1978), a socialização metódica das novas gerações se dá por meio de atos de transmissão de valores advindos das gerações adultas. Assim, as novas gerações são levadas a assimilar, internalizar e reproduzir valores, normas e experiências. Tomando a educação como socialmente condicionada e ressaltando o papel das gerações adultas, o autor argumenta que:

É a sociedade como um todo e cada meio social particular que determina o ideal que a educação realiza. A sociedade só pode sobreviver se entre os seus membros existir um suficiente grau de homogeneidade; a educação perpetua e reforça essa homogeneidade ao fixar na criança, desde o início, as semelhanças essenciais que a vida coletiva exige. Mas, por outro lado, sem uma certa diversidade, toda a colaboração seria impossível; a educação

assegura a persistência dessa necessária diversidade, ao ser ela própria diversificada e especializada (Durkheim, 1978, p. 70-1).

Essa perspectiva durkheiminiana, que ressalta a diversidade da vida coletiva, está presente nos vários tipos de educação, já que existem tantas formas de educação ou de transmissão de valores quantas forem às formas de organização social. Sua função primordial, no entanto, é a mesma, ou seja, perpetuar os valores sociais cuja importância é fundamental para garantir a “estabilidade” do grupo e a homogeneidade cultural entre os indivíduos.

Para o autor, a educação enquanto meio pelo qual uma determinada sociedade se perpetua é:

[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem como objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (Durkheim, 1978, p. 41).

Às gerações adultas cabe garantir que as mais novas deem continuidade à sociedade. Dito de outra maneira, por meio da educação, as gerações adultas integram o indivíduo na sociedade, inculcando-lhes os valores e desenvolvendo condutas comuns, uma vez que o processo educativo é reduzido à ação desta sobre uma geração “que não se encontra preparada”, ou seja, ainda está imatura socialmente.

Para Durkheim (1978), a educação é um fato social que se impõe coercitivamente ao indivíduo, originalmente concebido como imaturo socialmente, mas que se transforma por meio dela, tornando-se solidário com o sistema social.

Este autor afirma que é por meio do processo educativo que as normas e valores são impostos do exterior ao indivíduo, ou seja, agem como “[...] formas de agir, de pensar e de sentir [...] dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõem” (Durkheim, 1971, p. 76).

Esse poder de coerção leva o sujeito não só à interiorização desses valores como, também, a sua reprodução, promovendo a sua perpetuação na sociedade. Nesse contexto, o educando é um elemento passivo e o poder do “educador” é legitimado como representação da sociedade.

Por esse enfoque consensualista, as contradições entre as demandas da “sociedade política” e as do meio particular em que o educando está inserido não são

evidenciadas. Os problemas decorrentes do fato da sociedade ser composta por grupos portadores de diferentes *quantum* de capital e, portanto, em permanente conflito, igualmente não aparece. Ao excluir, por meio do processo educativo, a luta e a mudança social dos sistemas societários, Durkheim nega a dimensão histórica do contexto societário, a possibilidade emancipatória e inovadora da educação, reduzindo-a a um mero mecanismo de manutenção da ordem.

Na perspectiva epistemológica de Gramsci (1991), esse contexto é problematizado em suas contradições internas, questionando não só o funcionamento da escola, como também da própria estrutura capitalista. A desconstrução da funcionalidade deste sistema sinaliza em direção à formulação de uma contra-hegemonia, ocupando o espaço escolar, reelaborando os seus pressupostos com vistas ao formato de uma nova pedagogia, incorporando uma nova concepção de mundo.

Preocupado com a construção da hegemonia, Gramsci (1991) elabora um esquema teórico-explicativo que valoriza o senso comum no trabalho pedagógico de construção da contra-hegemonia, o qual referenda uma possibilidade de pensar a educação para além dos seus marcos de reprodução simplesmente, ou seja, seguindo em uma perspectiva emancipatória. À escola e a outras instituições da sociedade civil é atribuída a função dialética de reproduzir e minar as estruturas capitalistas. Embora a sua preocupação central não seja a escola, este autor a considera, juntamente com a Igreja, como as duas maiores organizações culturais em todos os países (Gramsci, 1991, p. 29).

Em suas formulações político-filosóficas, o autor desenvolveu ideias acerca do processo educativo ou sobre educação política, um conceito mais amplo que o de escolarização, dispondo os subsídios teóricos à elaboração de uma compreensão e abordagem dialética da educação.

Com uma preocupação mais voltada para o campo político, a ordem social é identificada por Gramsci como um sistema de poder que tem na sua base não só a coerção, mas também o consentimento das classes dominadas. O sistema de poder está conformado na sociedade política, cujo exercício da dominação se faz por meio de normas e uso de outros mecanismos coercitivos, inclusive no campo simbólico.

Na sociedade civil se efetiva o exercício da hegemonia no nível da cultura e da ideologia, onde a classe dominante busca apoio e consentimento para conduzir a

sociedade por meio de uma ideologia (valores e visão de mundo) que assume o papel de cimento da organização social. Neste caso, a hegemonia configura-se como uma expressão da dominação.

O conceito de hegemonia incorpora a possibilidade de se problematizar a educação por uma perspectiva contra-hegemônica para se incorporar um elemento emancipatório ao processo educativo, como já disse Paulo Freire, de se construir uma “pedagogia do oprimido”. Neste sentido, a formação de uma nova consciência tem a possibilidade de assumir força política e enfrentar a hegemonia cultural da sociedade capitalista.

A classe hegemônica procura impor à classe subalterna sua concepção de mundo de forma que possa ser aceita e absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do ser humano. Nesse caso, a hegemonia burguesa configura-se como uma relação pedagógica por meio de um “processo de aprendizagem pelo qual a ideologia da classe dominante se realiza historicamente, transformando-se em senso comum. É uma pedagogia política, que visa à transmissão de um saber, com intenções práticas” (Gramsci, 1991, p.37).

Mas, se a hegemonia, fundamentada na persuasão moral e intelectual, não se consolidar, a classe dominante só disporá da força para assegurar o seu poder. Por isso, o controle das instituições privadas pode assumir um papel estratégico e, dependendo do contexto histórico, prioritário diante do controle das instituições repressivas ou dos mecanismos de produção. Isso porque a dominação das consciências, por meio do exercício da hegemonia, é um momento indispensável para estabilizar uma relação de dominação, e, com ela, as relações de produção.

A classe dominada, por sua vez, desenvolve suas estratégias políticas com vistas a construir uma contra-hegemonia. A grande questão que se coloca é como se dará essa construção, se a classe dominante monopoliza as instituições privadas, para por meio delas, difundir sua concepção de mundo.

Gramsci (1991, p. 37) indica que a classe dominante, no próprio exercício de sua hegemonia, deixa espaços a serem ocupados. Ao fazer acreditar que as ideologias circulam livremente e que a classe dominada tem “liberdade” para fazer sua opção em relação a uma dada concepção de mundo, a classe dominante deixa espaços por onde a classe dominada pode atuar.

Nesse contexto, a escola e as perspectivas pedagógicas emancipatórias se configuram como uma importante estratégia na identificação de processos dinâmicos potencialmente geradores de mudanças. A efetividade da razão cultural torna-se fundamental na atividade prática de natureza coletiva, já que é por meio do coletivo que o “ato histórico” se realiza.

Gramsci (1991) sugere a aplicação desse pressuposto no campo da doutrina pedagógica moderna ou da prática pedagógica, não aquela limitada ao sistema escolar, mas aquela em que existe uma relação pedagógica na qual o educador-educando tenham uma relação ativa, de vinculações recíprocas, acreditando que o ambiente cultural que se quer modificar é também modificador (Gramsci, 1991, p. 37).

É com este recorte teórico-conceitual que se busca, neste estudo, colocar em discussão a educação no campo socioambiental.

Educação ambiental e alguns conteúdos discursivos

Como construção social, a educação ambiental emergiu há pouco mais de quadro décadas em um cenário estruturado sob a égide de uma sociedade dita de risco, com a grande responsabilidade de interferir, por meio de orientações nas práticas individuais e comportamentais, nos chamados problemas de degradação ambiental. Embora os programas de educação ambiental tenham avançado, ainda não conseguiram alcançar seus objetivos de forma efetiva e sistemática, seja devido a obstáculos institucionais, seja por interesses disciplinares divergentes.

A educação ambiental, em sua multiplicidade de formas, começou a ser difundida nos campos formais e informais da educação com a expectativa largamente difundida da necessidade de “conscientizar” determinados grupos sociais para a preservação da base material da sociedade e conservação dos elementos materiais da produção social em estoques suficientes para atender exigências de gerações futuras.

Qualquer que seja a natureza de uma prática educativa, contudo, ela sempre refletirá um determinado contexto cultural e político. É com esta perspectiva que se buscará os traços gerais que dão sentido a esse novo tipo de educação propagada no Brasil desde o final do último século.

Como visto anteriormente, a educação incorpora nos seus pressupostos um caráter ideológico que transmite valores, em geral, das classes que detêm o poder

capitalista. No caso da educação que se desenvolve no campo ambiental, a regra também se confirma ainda que, conforme a perspectiva gramsciana, se notem tentativas de alterar a lógica tecnicista e funcional, atribuindo outro sentido para a questão socioambiental dentro dos limites culturais do próprio grupo.

Por essa perspectiva, um dos parâmetros mínimos para o debate no campo epistemológico diz respeito à natureza da educação ambiental que se quer efetivar, posto que está associada tanto com a compreensão que se tem da relação sociedade-natureza como com o que se quer promover, por entender que o ser humano, para produzir a sua existência desde sempre, extrai da natureza os seus meios de subsistências. Ao transformá-la, o ser humano cria um mundo humano (Saviani, 2021), o que confirma a mediação de um projeto cultural nessa relação.

A instituição da educação ambiental no campo formal

Um dos aspectos históricos que circunscreve o marco inaugural da “educação para o meio ambiente” no campo formal foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, em 1972, quando a sobrevivência da humanidade é colocada em debate e a crise ambiental é tomada como referência específica da educação. O contexto da crise ganha sentido a partir do momento em que a natureza é transformada em recurso, reduzindo-a aos interesses da racionalidade utilitária e produção capitalista. Este processo é qualificado por Grun (1996, p.15) como a “ecologização das sociedades”.

Ademais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), atendendo às recomendações da Conferência de Estocolmo, lançaram, em 1975, o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), cujo objetivo, dentre outros, era o de promover a educação ambiental para grupos de todas as idades por meio do sistema formal e informal de educação; apoiar universidades na promoção de cursos de pós-graduação em gestão ambiental; treinar e capacitar pessoas para desenvolverem, em seus locais de moradia, técnicas de manejo e conservação ambiental; compatibilizar perspectivas econômicas, sociais e ambientais, garantindo o progresso econômico e o desenvolvimento sustentável.

Apoiando-se nesse campo normativo e sob a influência da Conferência de Estocolmo, uma série de ações começou a se desenvolver a partir do final dos anos de

1970 e início dos anos 1980. Ocorreu, igualmente, uma hegemonia das ciências e das técnicas em detrimento, na maioria das vezes, de saberes sociais relacionados com a natureza, elaborados no cotidiano das populações locais. Estes saberes aparecem classificados como inferiores, ultrapassados e desqualificados.

No contexto internacional e de agências governamentais, ainda na década de 1960, também surgiu a preocupação com a chamada educação ambiental. Os organismos havia sido alertados por movimentos sobre valores e comportamentos que faziam parte de uma sociedade de consumo depredadora. Como exemplo, cita-se a formação do Conselho para a Educação Ambiental, na Grã-Bretanha, em 1968. Além disso, nos países nórdicos e na França, foram aprovadas formas de intervenções de política educacional, incluindo a introdução da educação ambiental no currículo escolar.

A Unesco, ainda naquele ano, passou a recomendar a inclusão dos aspectos sociais, culturais e econômicos ao estudo biofísico do meio ambiente. Posteriormente, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 definiu como exigência constitucional a educação ambiental nas diferentes esferas de governo.

No entanto, o marco conceitual para esse campo de preocupações com as práticas educativas foi a Conferência de Tbilisi, realizada pela Unesco em 1977, na antiga URSS, onde os princípios estabelecidos em Estocolmo e o *status quo* atribuído à educação ambiental foram reiterados (Dias, 1993).

Nessa Conferência, o modelo hegemônico de desenvolvimento da sociedade industrial foi apontado, de forma crítica, como o causador da degradação ambiental, sendo considerado um modelo a ser combatido, já que era detentor de uma lógica pautada no mercado competitivo, enquanto instância reguladora da sociedade, que por sua vez está orientada por uma visão de mundo unidimensional e utilitarista.

Os pressupostos que fundamentam o documento desta Conferência, ao menos em nível discursivo, se contrapõem àqueles esquemas explicativos tomados como referência por muitos educadores, que reduzem as problemáticas ambientais aos limites do crescimento demográfico, à agricultura extensiva e ao crescente processo de urbanização.

Segundo a perspectiva de alguns autores (Aguila, 1992 *apud* Layrargues, 2000, p. 90), a Conferência de Tbilisi rompe com os eventos científicos anteriores que se

limitaram ao sistema ecológico, ao considerar que a questão ambiental comporta outros aspectos para além do biológico; também possibilita desnudar as práticas educativas de corte simplista, direcionadas apenas para o funcionamento de ecossistemas portadores de ordens e equilíbrios “naturais” ameaçados pelo ser humano, almejando, com isso, promover bons comportamentos e melhoria de qualidade de vida.

Os pressupostos do documento de Tbilisi recomendam que os processos educativos no campo ambiental precisam voltar-se à:

[...] construção de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades para a participação responsável na gestão ambiental, para a orientar os educandos a serem cidadãos ativos no processo de construção democrática (Layargues, 2000).

No Brasil, alguns eventos nortearam a construção de perspectivas pedagógicas no campo ambiental. Na década de 1990, a referência foi o II Fórum de Educação Ambiental e a elaboração, durante a realização do Fórum Brasileiro de ONG's, do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Nesse contexto, identificou-se uma diversidade de ações educacionais voltadas à questão ecológica/ambiental no âmbito das políticas governamentais (diferentes esferas) e de entidades da sociedade civil ou da escola formal, culminando com a formação da Rede Brasileira de Educação Ambiental.

No relatório do Fórum de ONG's brasileiras para a Conferência da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), dois importantes princípios norteadores para práticas educativas das entidades associadas foram definidos: a construção de uma sociedade justa, igualitária e ecologicamente equilibrada; e o respeito ao ser humano como condição *sine qua non* para o respeito à natureza.

Ambos permitem pensar a conservação da base material de forma associada a um modelo de desenvolvimento que coloque a cidadania como eixo norteador e que reconheça as particularidades regionais dos espaços territoriais e das culturas. Isto representaria um avanço, já que os processos de modernização regional têm se pautado em programas e projetos fundados no papel privilegiado do Estado ou de agentes privados que deslegitimam sujeitos sociais locais, subordinando-os a um padrão de modernidade que se funda técnico, material e politicamente sob a lógica do mercado e de organismos multilaterais.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (resultado de um amplo debate que antecedeu a Eco-92, embora só tenha sido aprovado durante a sua realização, como iniciativa do Fórum Internacional de ONG's e Movimentos Sociais), enfatiza o respeito à diversidade, ao compromisso com a construção de outro modelo de sociedade em contraposição às sociedades desenvolvimentistas e particulariza alguns princípios que podem incidir na formação de cidadãos, a saber: a capacidade crítica, a inovação e a politização da educação ambiental por meio de formas democráticas de participação na perspectiva da transformação social e da ação interdisciplinar; a visibilização da diversidade cultural, étnica e social; e a promoção de uma nova consciência étnica em respeito às distintas racionalidades.

O contexto formal na constituição do saber prático-teórico

Nesse contexto em que novas temáticas culturais e atores sociais ganham espaço político é que a educação ambiental emerge como um saber no campo ambiental, constituindo-se em um espaço heterogêneo de prática e sentido, orientando as práticas pedagógicas que se materializam na esfera social instável, contraditória e multifacetada.

A problemática ambiental deixa de ser uma preocupação específica e localizada e passa a evocar diferentes agentes sociais que inscrevem suas propostas de atividades ou de orientações educativas. Incluem-se, neste grupo, partidos políticos e movimentos sociais ideologicamente diferenciados, até mesmo os que apenas defendem estilos de vida alternativos. Reigota (1998) ressalta os aspectos positivos dessa diversidade por considerá-la como a principal característica da educação ambiental no Brasil.

Na sua constituição, enquanto saber prático teórico, a educação ambiental tem incorporado, de forma variada, a noção de meio ambiente. Por não ser portadora, conceitualmente, de um consenso mínimo, várias são as estratégias discursivas, múltiplos são os recortes e diferentes são os conteúdos prático-filosóficos que dão forma às estruturas argumentativas dos agentes e orientam as suas “propostas educativas”, cujos respectivos sentidos diferem de acordo com o agente “educador” e suas motivações ou interesses.

A literatura específica que discute as suas configurações político-culturais o faz por meio de variados recortes teórico-metodológicos e adjetivações. Como exemplo, cita-se: a Ecopedagogia, a Educação para a cidadania e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Agentes sociais disputam a hegemonia sob a égide de pelo menos duas lógicas no campo das práticas discursivas, quais sejam: a educação ambiental que se pauta em pressupostos normativos valorativos de uma cultura “limpa” (tecnologias limpas); e a que se projeta na lógica que constrói a educação ambiental como uma forma estratégica de moldar comportamentos.

Essas abordagens, quase sempre, não incorporam em seus contextos discursivos as contradições e problemas inerentes às sociedades de classes e às decisões políticas que lhes dizem respeito, servindo, muitas vezes, para a conservação social da lógica utilitária que prevalece na sociedade, deixando de utilizar o potencial da ação educativa na construção de processos democráticos e emancipatórios (Loureiro, 2000, p.13).

Em contraposição a estas duas abordagens, uma racionalidade histórico-crítica firmada no entendimento de que as relações que os seres humanos estabelecem entre si e entre eles e a natureza, são mediatizadas por um projeto cultural, não só se contrapõe à reificação (naturalização) do campo socioambiental, como também busca situar a educação ambiental no contexto de um projeto de transformação social e emancipação política.

Educação ambiental e a lógica da mudança comportamental

A União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN) define a educação ambiental como um processo de reconhecimento de valores e esclarecimentos de conceitos que permitem o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para entender e apreciar as inter-relações entre o homem, sua cultura e seu ambiente biofísico circundante.

Esta forma de compreender a educação ambiental atribui a ela o papel de atuar na mudança do comportamento do sujeito na sua relação cotidiana e individualizada com o meio ambiente e seus recursos naturais, objetivando formar novos hábitos e práticas.

A perspectiva de natureza positivista se orienta pela ideia de que cada indivíduo é responsável pela prevenção e solução dos problemas ambientais por meio da contestação do consumismo e do desperdício. Caberia a cada um a responsabilidade de contribuir para minimizar as ocorrências de impactos ambientais negativos. Trata-se de uma promessa de resposta individual para o que se convencionou chamar de “problemas ambientais”.

Nessa direção, alguns autores ou instituições postularam suas propostas educativas em associação a uma prática pedagógica voltada para o problema de comportamentos inadequados ao meio ambiente. A ideia subjacente a esta percepção é a de que, na relação com a natureza, diversos agentes agem de forma agressiva; são estes os “maus hábitos que a educação, como instrumento de socialização, deve mudar, reforçando atitudes de conservação e respeito à natureza” (Carvalho, 1997 p. 32).

Para a autora, a proposta educativa que se baseia nessa concepção toma o meio ambiente como portador de uma dimensão única, portanto já dado e reduzido aos seus aspectos físicos. É diante dele que o comportamento dos seres humanos assume uma forma boa ou ruim. Assim, a sociedade perde sua complexidade e passa a ser uma soma de comportamentos individuais.

Essa é uma ideia cara às sociedades modernas, calcadas em uma lógica individualista, que deixa de reconhecer que as experiências e ações, frutos de relações entre os seres humanos, são produzidas historicamente, social e simbolicamente. A sociedade é vista atomisticamente e, desta forma, são obscurecidos e/ou excluídos os múltiplos processos de instituição dos sujeitos sociais e a educação é reduzida à dimensão de aprendizagem, via condicionamento e treinamento técnico, que de *per se* não dá conta do conjunto de ações humanas, porque é limitada a uma determinada ordem (Carvalho, 1991).

Nesta linha de reflexão não está incorporado o exame das condições em que se constroem os valores e as representações que sustentam o mundo social, já que se constituem pelo viés de uma pedagogia prescritiva e reprodutiva perante os problemas ambientais, cuja responsabilidade de superação depende do esforço individual de cada um. A sociedade espera de cada indivíduo um certo tipo de

comportamento frente ao ambiental e à educação ambiental cabe definir padrões e regras que possam “regulamentar” esse comportamento.

Trata-se de uma prática pedagógica que, embora não esteja restrita aos projetos institucionais, caracteriza-se por converter seus esforços “educativos” no sentido de “capacitar”, principalmente, aqueles que são excluídos dos processos decisórios de intervenções territoriais e ficam com os ônus de suas práticas.

Essa matriz “pedagógica” suprime do debate um conjunto de valores e representações, negados para que outras lógicas sejam legitimadas. A admissão da ideia do predomínio das “causalidades naturais” do social quase sempre se faz às custas da exclusão da diversidade social, biofísica, cultural e econômica, da desvalorização das realidades locais e do saber do outro que é invisibilizado, promovendo a sujeição.

Esse caráter conservador das propostas e práticas educativas que privilegia os conteúdos, as dimensões biologicista e pragmática, alinhados a uma proposta social reformista, portadora de determinadas normas e ideologias (razão, progresso e sujeito autônomo) não consegue responder aos desafios do exercício da cidadania, principalmente quando são contrapostos a propostas governamentais dirigidas a projetos de desenvolvimento.

Esta abordagem conservacionista da educação tem sido criticada (Layrargues, 2000, p. 103-104) por suas práticas focarem em questões referentes ao ambiente não humano e que se sustenta no conteúdo das ciências naturais. A preocupação é a de evidenciar os impactos decorrentes das atividades humanas na natureza, dando ênfase aos meios tecnológicos capazes de enfrentá-los.

Sobre isso, Gonçalves (1991, p.76) infere que o ser humano tem sido tratado exclusivamente como espécie biológica tanto pela ecologia, como pela biologia e até mesmo pela geografia, deixando de fora a especificidade e a complexidade do humano como ser que produz cultura.

A preocupação em distinguir a educação conservacionista de uma educação ambiental é vista como uma necessidade, já que a primeira se configura como uma prática pedagógica reducionista, baseada na solução de problemas, cujos ensinamentos estão voltados para o:

[...] uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem. Enquanto que a educação para o meio ambiente implica uma profunda mudança de valores, uma nova visão de mundo, o que ultrapassa bastante o universo meramente conservacionista (Brügger, 1999, p.33-34).

Outros autores, como Carvalho (1997), falam da construção de uma nova cultura política. Nesta linha de raciocínio, Grun (1996, p.22) vê como necessário o resgate de alguns valores que foram recalcados ou reprimidos pela tradição dominante do racionalismo cartesiano em decorrência do uso utilitário do mundo material, em que a justificação de apropriação é construída, principalmente, pela razão econômica.

De acordo com esses autores, a educação acionada no campo ambiental precisa ser acrescida da ideia de politizaçãoⁱ enquanto recurso discursivo para dar clareza e condições de difusão aos projetos de práticas emancipatórias. A cidadania, nessa perspectiva, é orientada pelos anseios crescentes do cidadão em pertencer a uma coletividade, ou seja, em construir uma consciência que se oriente em direção ao interesse coletivo. Essa noção político-pedagógica está mencionada nos escritos de Gramsci (1991) e incorporada ao processo organizativo do movimento social dos atingidos por barragens, conforme foi traduzido por Viana *et al.* (1994).

A educação ambiental e as perspectivas de mudanças culturais

A ideia de educação ambiental aparece, em diversas outras construções conceituais, relacionada à formação da cidadania. Os que aí a inserem acreditam no potencial que detém para contribuir na reversão dos valores éticos presentes na sociedade de consumo, que beneficia a classe dos proprietários dos meios de produção. Leff (2001, p.20) considera que os valores ambientais prevalecentes nos diferentes espaços e projetos pedagógicos precisam voltar-se para a construção de uma nova ética política, de novos direitos culturais relacionados aos interesses sociais em torno dos recursos da base material da sociedade.

Nesse caso, em vez de uma educação ambiental que objetiva a consciência preservacionista, é preciso convergir-se o seu potencial para a formação de uma “consciência de direitos”, implicando na formação de cidadania, que por sua vez demanda direitos civis, políticos e sociais, almejando romper com a homogeneidade

e centralização do poder na ordem econômica, política e cultural dominante. Estes valores configuram uma nova cultura política e a politização dos valores ambientais.

Alguns setores da sociedade, notadamente àqueles associados a movimentos sociais populares, têm trabalhado com essa ideia, incorporando na chamada questão socioambiental, temas como as lutas democráticas pela construção de outro projeto de sociedade que assegure o acesso aos bens coletivos essenciais de forma equitativa, de maneira que grupos socioculturais específicos possam usufruir desses bens necessários à sua reprodução social e material.

No campo da educação ambiental são incorporadas práticas e processos de luta vivenciados por grupos sociais específicos, como aqueles cujos projetos do capitalismo hegemônico tem promovido formas de subalternização, a expropriação de seus recursos ambientais, espaços de moradia ou de suas terrasⁱⁱ.

Esse espaço pedagógico contribui para que grupos percebam o seu papel de protagonista de processos sociais, descoberto a partir de uma realidade que lhes seja comum. As suas organizações passam a se constituir em espaço onde se discutem não só estratégias de confronto, mas também a elaboração de projetos alternativos aos modelos hegemônicos.

Grupos organizados sustentam que a educação ambiental não demanda necessariamente a existência de instituições formais para ser efetivada sendo necessário apenas interagir “com o mundo do trabalho, da cidadania e da comunidade (...)” (Viana *et al.*, 1994, p.10). Reconhecem que se trata de um tipo de educação que pode ser deslançada pelos movimentos populares por meio de suas redes de relações educativas informais: sindicatos, associações, colônias de pescadores, cooperativas, família, comunidade, Igreja, grupos ambientalistas etc., uma vez que são entidades que já têm uma prática de promover e/ou participar de atividades político-sociais. Neste contexto, a educação ambiental assume sua função política e fortalece o seu significado social.

Trata-se de uma ação educativa, que busca se constituir em uma democracia de base, conseqüentemente, em um espaço pedagógico por meio do qual as pessoas, grupos sociais e outros diversos sujeitos sociais de uma dada realidade podem se expressar.

Trata-se, portanto, de outro contexto possível para se perceber e efetivar ações de educação ambiental, sendo um espaço que articula significações sociais referentes às questões socioambientais, debate os limites de abordagens reducionistas e comportamentalistas, muitas vezes utilizadas para atender interesses e valores conservadores, e se contrapõe ao ambientalismo pragmático que pretende conservar os recursos naturais por meio da compatibilização do desenvolvimento econômico e do chamado manejo sustentável.

De acordo com estas perspectivas, a educação ambiental pode ocorrer a partir de outro modelo para além de uma postura comportamentalista pura e simples, podendo ser politizadora porque incorpora as lutas por garantia do uso público do patrimônio natural e de uso comum, em contraposição à apropriação privada deste patrimônio por agentes que frequentemente degradam os ecossistemas (como exemplo, a política do Setor Elétrico dedicada à construção de grandes barragens no Brasil).

Considerando estas abordagens, as propostas educativas são tomadas como estratégias de ação com vistas à construção de modelos alternativos de desenvolvimento e de políticas socioambientais que democratizem o controle sobre o meio ambiente e que desvinculem a conservação da natureza das estruturas de poder ligadas aos interesses dominantes.

Autores como Grun (1996), que defendem essa forma de conceber a educação ambiental, indicam a necessidade de construção de outra relação entre os seres humanos e destes com a natureza, baseada em princípios que não mais os condicionam à atual relação, onde prevalece o domínio e a superioridade do ser humano sobre o meio circundante.

Apontam, por conseguinte, para o desafio de recolocar os objetivos da prática educativa, incorporando uma nova ética que se contraponha aos comportamentos individualistas, exploradores e depredadores, e que construa um projeto que incorpore princípios éticos, valorativos e democráticos das relações entre os homens e a base de recursos territoriais.

A educação ambiental, neste sentido, tem um papel relevante na medida em que, por meio dela, pode-se não só compreender, como também buscar a superação

das causas estruturais dos problemas ambientais, promovendo ações educativas organizadas coletivamente.

Trata-se de uma abordagem pedagógica busca a emancipação dos agentes sociais e inclui a prática educativa socioambiental no conjunto das outras práticas sociais e do fazer histórico. Além disso, incorpora outros saberes para além do técnico-científico, ou seja, se insere no campo da ação política – na politização dos chamados problemas socioambientais. Desta forma, a prática educativa orienta-se no espaço da política e situa-se no contexto democrático das diversas lutas sociais, mas, especialmente, no contexto das lutas pelo acesso aos recursos da base material e pelo direito à gestão ambiental.

Carvalho (1997, p.5), entre outros autores, considera que este campo não só se impõe, como também questionou as diversas outras práticas educativas. E neste sentido, a autora vê a educação ambiental como “um espaço privilegiado de articulação das matrizes político-culturais do acontecimento ambiental com a rede de experiências e valores do campo educativo”. Considera, ainda, que se configura como uma educação distinta das outras modalidades, cujo *lócus* privilegiado para a sua produção e reprodução são os movimentos sociais.

Considerações Finais

Assim, de acordo com as contribuições dos teóricos referidos, a construção do campo da educação ambiental enquanto produção social se inscreve como uma escolha política que carrega uma vertente emancipatória consistente na elaboração de um projeto político-pedagógico vinculado a uma cultura política libertária.

Tomando como norte as contribuições epistemológicas dos teóricos referenciados, buscou-se situar o debate educativo em um contexto que vislumbre a incorporação de elementos reflexivos que favoreçam uma leitura ampliada da educação no campo socioambiental, capaz de assumir a sua dimensão política e reconhecer suas múltiplas determinações e, neste sentido, as contradições que informam a materialidade da realidade social.

Portanto, é reconhecer e admitir as possibilidades que as experiências educativas podem se converter em uma experiência política capaz de dar autonomia à cultura de grupos locais, tornando a educação ambiental como um instrumento de luta em um determinado cenário de alianças em torno de agendas estratégicas e de

constituição de redes educativas; enfim, trata-se de uma probabilidade efetiva de se transformar a educação e, particularmente, a educação no campo socioambiental em uma força contra-hegemônica.

Dessa forma, a educação ambiental se constitui como um campo de disputa, de resistência por meio de projetos alternativos, inclusive com a elaboração de cartilhas que possam dar conta da significação das práticas culturais de grupos tradicionais.

Referências

ACSELRAD, H. Justiça ambiental. Novas articulações entre meio ambiente e democracia. In: IBASE/CUT. **Movimento sindical e defesa do meio ambiente**. Rio de Janeiro: Ibase, out. 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975.

BRÜGGER. P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 1999. (Coleção Teses).

CARVALHO, M. de. **O que é natureza**. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção Primeiros Passos).

CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental: os dilemas de uma nova cultura. In: **Boletim Políticas Ambientais**. Rio de Janeiro, IBASE, v.4, n. 15, ago./nov. 1997.

CARVALHO, I. C. de M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: Loureiro, C. F. B. et al. (orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

DURKHEIM, E., **As Regras do Método Sociológico**, São Paulo: Companhia Nacional, 1971.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Trad. Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIEGUES, A. C. (org.). **A imagem das águas**. São Paulo: Hucitec; NUPAUB, 2000.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 4. ed. São Paulo: Gaia, 1994.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991. Vol. I e II.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Trad. Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1991.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental. A conexão necessária*. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1996.

GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

LEIS, H. R. Ambientalismo: um projeto realista-utópico para a política mundial. In: VIOLA, E. J. et al. (org.) **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as ciências sociais. São Paulo: Cortez; Florianópolis, SC, 1995.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma *práxis* crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

REIGOTA, M. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: REIGOTA, M. et al. (org.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1998.

SILVA, M. G. da. **Discurso educativo e apropriação do meio ambiente na área de um grande projeto de investimento**. O caso da UHE-Tucuruí/Pa. 2002. 215f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano, Instituto de Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações*. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAHLINS, M. **Cultura e razão prática**. Trad. Tadeu de Niemayer Lamarão. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. Cap. I e II.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade Civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VAINER, C. B. População, meio ambiente e conflito social na construção de hidrelétricas. In: MARTINE, G. (org.). **População, meio ambiente e desenvolvimento**: verdades e contradições. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

VIANA, A. et al. (org.). **Educação ambiental**: uma abordagem pedagógica dos temas da atualidade. São Paulo: CEDI; Exerim/RJ: CRAB/RJ, 1994.

Notas

ⁱ Essa ideia de politização é evocada em contraposição aos recortes conservacionistas e comportamentalistas da educação ambiental, orientados pela lógica utilitária.

ⁱⁱ Como exemplo, pode-se citar os problemas de degradação ambiental que ocorreram em várias regiões do Brasil em decorrência da ação do setor elétrico.

Sobre os autores

Maria das Graças da Silva

Doutora em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professora da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Grupos de Pesquisa: Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA/CCSE-UEPA)). E-mail: magrass@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2200605980961260>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2932-8435>.

Rodrigo de Cássio da Silva

Doutor em Ciências Biológicas (Biofísica Ambiental) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Departamento de Biologia Estrutural, Molecular e Genética (DEBIOGEM), na linha de pesquisa Formação docente para a educação básica e Meio Ambiente (gestão educação ambiental e resíduos sólidos). Ensino de Ciências e Biologia. E-mail: rocsilva@uepa.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0172045142697974>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4177-3005>

Recebido em: 26/02;2024

Aceito para publicação em: 27/02/2024