

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Mauro Guimarães

Palavras-chave:

Educação, meio ambiente, sociedade, sustentabilidade

Da diferenciação a uma nova adjetivação da educação ambiental

A re-conceituação de algo traz a idéia da existência de algum significado que seja anterior. Na discussão sobre Educação, não significa necessariamente dizer que essa re-significação de algo anterior seja decorrência de uma evolução do conhecimento, ou aperfeiçoamento metodológico, ou outro desenvolvimento qualquer partindo de um mesmo referencial. Nesse caso específico que trataremos da educação ambiental, é uma contraposição a algo existente, como forma de superação.

Senti a necessidade de re-significar a educação ambiental como “crítica”, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental⁶. Isso porque acredito que vem se consolidando perante a sociedade uma perspectiva de educação ambiental que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que se manifestam hegemonicamente na constituição da sociedade atual.

⁶ Utilizo-me aqui da expressão socioambiental, apesar de não estar de acordo com a norma culta da língua, mas por acreditar que essa possa apontar para a superação da tendência fragmentária, dualista e dicotômica, fortemente presente em nossa sociedade, buscando assim, preencher de sentido essa expressão com a idéia de que as questões sociais e ambientais da atualidade encontram-se imbricadas em sua gênese e que as consequências manifestam essa interposição em sua concretude.

Acredito que essa concepção de educação ambiental não é epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, presa que é aos seus próprios arcabouços ideológicos. Essa educação ambiental busca a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise, encontrar a sua solução. É como se fosse a estória das “Aventuras do Barão de Münchhausen”, destacado por Löwy (1994), em que para sair do atoleiro no qual afundava, o Barão buscou puxar para cima os seus próprios cabelos. Essa concepção de Educação, ao se colocar inapta de transformar uma realidade (a qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução), conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital. Devido a isso, venho denominando-a de Educação Ambiental Conservadora.

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.

Essa é uma compreensão de mundo que tem dificuldades em pensar o junto, conjunto, totalidade complexa. Focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto. Privilegiando uma dessas partes, o ser humano, sobre as demais, natureza, estabelece uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação. Pela prevalência da parte na compreensão e na ação sobre o mundo, desponta características da vida moderna que são individuais e sociais: sectarismo, individualismo, competição exacerbada, desigualdade e espoliação, solidão, violência. A violência sinaliza para a perda da afetividade, do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental), denotando a crise socioambiental que é de um modelo de sociedade e seus paradigmas; uma crise civilizatória.

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. Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo.

Desta forma a Educação Ambiental Conservadora tende, refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover: 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.

Da Educação Ambiental Conservadora à Crítica

Como disse anteriormente, não vejo a Educação Ambiental Crítica como uma evolução conceitual ou desenvolvimento metodológico de algo que era anteriormente conservador. A percebo como uma contraposição que, a partir de um outro referencial teórico, acredito subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa. Ao perceber a constituição da realidade como decorrente de um movimento dialético/dialógico, em que a interação de forças, seus conflitos

e consensos, são estruturantes dessa realidade, debruçamo-nos sobre a relação, sobre o movimento de inter-retro-ação do todo e das partes, num processo de totalização. Essa é uma abordagem que traz a complexidade para a compreensão e intervenção na realidade socioambiental, que ao contrário da anterior que disjunta e vê o conflito como algo a ser cassado porque cria a desordem social (complexifica a realidade), na perspectiva crítica, o conflito, as relações de poder são fundantes na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações.

Um dos pilares básicos que referencia essa educação ambiental encontra-se, para mim, na Teoria Crítica, a qual percebo perpassar também por diversos autores com quem dialogo, alguns inclusive presentes nesta coletânea, e que tiveram nas leituras marxistas uma importante influência em suas formações.

Nesta linha subsidiada pela Teoria Crítica encontram-se três autores que se constituem grandes referências para a minha produção: Paulo Freire, Milton Santos e Edgar Morin, que me apontaram, entre muitas outras coisas, para a leitura crítica (Freire) de um espaço (Santos) complexo (Morin).

Milton Santos, como importante referência, desde minha formação primeira (graduação em Geografia), ajudou-me a olhar para a organização do espaço socioambiental como reflexo da dialética constitutiva do real, o processo de totalização na interação entre local e global, entre a luta de classes, entre desenvolvimento e subdesenvolvimento. Paulo Freire, como suporte para meu fazer pedagógico desde meus primeiros anos como professor, passando pelo meu curso de mestrado em Educação, vem balizando a minha práxis como educador descortinando as possibilidades de uma leitura problematizadora e contextualizadora do real. No curso de doutorado pude me aproximar mais do pensamento complexo de Edgar Morin e suas relações dialógicas, da parte e do todo, da ordem, da desordem e da organização na complexidade. E todos estes referenciais articulados a uma perspectiva da Sociologia do Conhecimento⁷, vêm embasando a minha compreensão da educação ambiental em sua inserção no processo de transformação da realidade socioambiental.

⁷ Sociologia que partindo de Mannheim, faz uma interlocução entre o historicismo relativista e o marxismo, problematizando a objetividade positivista e seus reflexos na produção científica, particularmente em relação às ciências sociais.

Frente a esse referencial, que certamente não é o que respalda os paradigmas⁸ dominantes da sociedade moderna, essa perspectiva crítica propõe um olhar sobre a sociedade em que o embate por hegemonia se faz estruturante desta realidade, por refletir o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica. Dentro desta concepção, a Educação Ambiental Crítica se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade. Mas apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo. Mas esse não é um processo individual, mas que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania, na participação em movimentos coletivos conjuntos⁹ de transformação da realidade socioambiental.

Costumo utilizar em minhas aulas a metáfora do rio, em que o rio representa a sociedade; a sua correnteza, o paradigma dominante; o curso do rio, o processo histórico. Em que para mudarmos o rio (sociedade),

⁸ Apesar da polissemia encontrada na história da Ciência Social entre conceitos como paradigmas, visões de mundo, ideologia (principalmente o último já discutido intensamente por Marx, Mannheim, entre tantos outros), reconheço uma aproximação, com sutis diferenciações, entre estes. A identidade comum é de serem produtos (e produtores) de uma construção histórica socialmente determinada (e determinante) e que, pelas relações de poder constituintes (e constituídas) da (na) realidade social, refletem posições sociais predominantes de certos grupos e classes sociais. Opto pelo conceito de paradigma, entendido como em Morin (1997) “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso”, por acreditar que esse possa mais livremente, sem tantos preconceitos advindos das discussões sobre “luta de classes” (que muitas vezes levou a uma leitura de exclusão de ação e reação de uma parte sobre a outra) apontar para a perspectiva da crise ambiental como uma crise civilizatória, o que não significa negar as discussões sobre “luta de classes” e nem deixar de perceber as ideologias que perpassam as “estruturas de pensamento”, até mesmo porque associado às reflexões sobre paradigmas interajo com a discussão sobre o embate hegemônico na construção da realidade socioambiental.

⁹ Venho denominando de “movimento coletivo conjunto”, o que pode ficar parecendo redundante o “coletivo conjunto”, mas tenho com isso a intenção de reforçar a idéia de que não se constitui simplesmente de um movimento que agrupa forças individualizadas de forma aditiva e sim, um movimento complexo de ação conjunta que produz sinergia, conforme descrevo em Guimarães (2004).

precisamos interferir na correnteza (paradigmas) do seu curso (processo histórico). Como fazer se não quero ser carregado pela correnteza? Começar a nadar contra a correnteza ou nadar até a margem para ficar ali me segurando? Nestas duas tentativas individualizadas o esforço de resistir sozinho é muito penoso e com o cansaço, a tendência é me acomodar e me deixar levar pela correnteza. Uma terceira alternativa seria criando uma contra-correnteza como um movimento coletivo conjunto de resistência e que isso poderá resultar em toda uma alteração na dinâmica hidrológica desse rio, alterando a velocidade e força do rio, transformando sua capacidade erosiva, de transporte de sedimentos, entre outros. Isso terá como consequência, partindo dessa nova dinâmica, a construção de um novo curso (por um processo erosivo e de sedimentação diferenciado – prática social diferenciada), transformando-o num rio diferente. Isso significa que precisamos, mergulhado nessa correnteza paradigmática, construir esse movimento coletivo conjunto, que tenha sinergia para resistir e que, nessa contraposição (luta hegemônica), busquemos alargar as brechas e contradições da estrutura dominante, fragilizando-a, para assim interferirmos na construção de uma nova realidade (totalidade dialética).

A Educação Ambiental Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas¹⁰ e propiciar um processo educativo,

¹⁰ O que chamo de uma “armadilha paradigmática” (Guimarães, 2004) é a reprodução nas ações educativas dos paradigmas constituintes da sociedade moderna e que provoca a “limitação compreensiva e a incapacidade discursiva” (Viégas, 2002) de forma recorrente, gerando uma “pedagogia redundante” (Grün, 1996). Armadilha essa, produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico, atrelado ao “caminho único” traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. Esse processo vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como Educação Ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores/as, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica. As práticas resultantes (por não serem conscientes, levam a não fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da Educação tradicional, enebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma Educação Ambiental de caráter conservador. Ou seja, limitados por uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, geram-se práticas, entre elas a ação discursiva, incapazes de fazer diferente do “caminho único” prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia.

em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos.

Das ações pedagógicas às mudanças que propomos alcançar

Sendo esta a compreensão que venho desenvolvendo sobre a perspectiva crítica da educação ambiental, acredito que as ações pedagógicas que reflitam essa compreensão devam superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos, assim como as ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental. Ações essas que predominam, por exemplo, no cotidiano escolar, muitas vezes sendo trabalhado isoladamente o aspecto cognitivo do afetivo no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, superar essa tendência não significa negá-las, mas apropriá-las ao contexto crítico que pretendemos no processo educativo.

Trabalhar pedagogicamente a razão (cognitivo) e a emoção (afetivo) são essenciais na motivação dos educandos, mas não são por si só suficientes para moverem os educandos a transformarem as suas práticas individuais e coletivas. Planejar ações pedagógicas em que as práticas sejam viabilizadas, tornam-se fundamentais na perspectiva crítica e, de certa forma, isso também já vem sendo difundido no contexto escolar a partir da proposta dos projetos pedagógicos. Nestes, o tema meio ambiente tem sido um dos “carros chefes”. No entanto, esses projetos de educação ambiental, na maior parte, tendem a reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, muita das vezes, descontextualizada da realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas, permanecendo assim preso a “armadilha paradigmática”.

Entendemos que as ações pedagógicas de caráter crítico exercitam o esforço de ruptura com essa armadilha paradigmática. Busca propiciar a vivência do movimento coletivo conjunto gerador de sinergia. Estimula a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento. Viabiliza a adesão da ação pedagógica ao movimento da realidade social. Potencializa o surgimento e estimula a formação de lideranças que dinamizem o movimento coletivo conjunto de resistência. Trabalha a

perspectiva da construção do conhecimento contextualizado para além da mera transmissão. Promove a percepção que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo, afirmando que a educação se dá na relação. Estimula a auto-estima dos educandos/educadores e a confiança na potencialidade transformadora da ação pedagógica articulada a um movimento conjunto. Possibilita o processo pedagógico transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, em busca da articulação dos diferentes saberes. Exercita a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza. Incentiva a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar.

Desta forma, 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.

Considerando a própria gravidade da crise ambiental para a manutenção da vida no planeta e a emergência do enfrentamento desta, não há como pensar em um público privilegiado a qual a educação ambiental deva se destinar. Agregado a isso, como já foi dito, não compactuamos com a idéia simplista que aposta na transformação da criança hoje para termos uma sociedade transformada amanhã (o que talvez não houvesse nem tempo para essa espera). Sendo ainda que, como também discorremos anteriormente, se esse processo educativo se dá na adesão ao movimento da realidade socioambiental, numa relação dialética de transformação do

indivíduo e da sociedade reciprocamente, o público da Educação Ambiental Crítica é a sociedade constituída por seus atores individuais e coletivos, em todas as faixas etárias.

Sendo assim, o que acreditamos alcançar com essa proposta é que pelo 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.

Referências bibliográficas

- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 20ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- Grün, M. *Ética e educação ambiental: uma conexão necessária*. Campinas: Papyrus, 1996.
- Guimarães, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papyrus, 2004.
- Löwy, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Morin, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Ciência com consciência*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: Castro, G. de; Carvalho, E. de A. & Almeida, M.C. de (Coords.). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

Santos, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

Viégas, A. *A educação ambiental nos contextos escolares: para além da limitação compreensiva e da incapacidade discursiva*. Niterói: Dissertação de Mestrado, UFF, 2002.

Mauro Guimarães

Geógrafo (UFRJ), mestre em educação (UFF), doutor em Ciências Sociais (CPDA/UFRRJ); é Coordenador do Núcleo Multidisciplinar de Educação Ambiental da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) e Pesquisador do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST-MCT).

Principais Publicações

Guimarães, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000a.

_____. *Educação ambiental: temas em meio ambiente*. Duque de Caxias: Ed. Unigranrio, 2000b.

_____. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.