

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A TEORIA, A PRÁTICA E A UNIVERSIDADE.

Carolina Messoria Bagnolo¹

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) há muito vem sendo discutida na comunidade acadêmica e tem gerado debates e controvérsias. Múltiplas concepções e modos de colocar em prática esta EA são colocados, mostrando que o campo da EA não é homogêneo, como muitos podem crer, mas carece de identidade conceitual e prática. As análises em torno da EA variam segundo critérios relacionados às concepções de sociedade, conhecimento, política, economia, cultura e educação. O objetivo deste texto é apresentar algumas inquietações decorrentes do debate ocorrido na mesa-redonda “Que educação ambiental desejamos?”, que fechou o VI ENFOCO – Encontro de Formação Continuada de Professores da Área de Ciências, assim como inquietações pessoais referentes ao papel da universidade na “operacionalização” de uma EA crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Concepções de Educação Ambiental; Práticas de Educação Ambiental

Concepções e discursos da EA

Quantas vezes, no dia a dia da escola, não ouvimos do corpo docente, dos alunos, dos funcionários, que a escola está realizando a EA? As práticas de EA no ambiente escolar são variadas: separação de materiais (o que chamamos de reciclagem), o que muitas vezes acontece no contexto das gincanas que movimentam a escola. Uma visita ao lixão do município, palestras sobre o uso de água... Ou a elaboração de cartazes para dias como o da árvore ou mesmo o da água.

Embora pareçam atividades de EA, o que não deixa de ser verdade, é importante perceber que são práticas que representam um tipo ou uma concepção de EA. Por isso ressalto a necessidade de lembrar que, assim como a educação não é neutra, muito menos a EA será. Ou seja, as nossas práticas estão vinculadas a uma ideologia, a uma concepção de meio ambiente, de sociedade, de cultura, de educação. Resumindo: a EA possui múltiplas concepções ou correntes.

¹ Professora de História e Sociologia no Ensino Fundamental e Médio. Professora da Faculdade de Jaguariúna e da Faculdade Municipal Professor Franco Montoro. Mestre em Sociologia e Doutoranda em Educação – Unicamp.

Fracalanza (2003), utilizando-se de uma classificação de Sorrentino (1997), destaca as principais correntes de EA, definindo-as como: conservacionista; educação ao ar livre; gestão ambiental; e economia ecológica.

A corrente conservacionista, como o próprio nome sugere, preocupa-se em preservar os recursos naturais intocados, protegendo-os do contato com os seres humanos. Corrente predominante nos países do Hemisfério Norte, porém comum no Brasil.

A corrente da educação ao ar livre, formada por naturalistas e por pessoas que praticam atividades na natureza (escoteiros, espeleólogos e, até mesmo, educadores). O que convencionamos chamar de ecoturismo estaria vinculado a essa corrente.

A gestão ambiental, terceira corrente, é caracterizada pela participação dos movimentos sociais e da população na resolução de problemas. Bastante popular no Brasil, esta corrente faz uma crítica bastante forte ao sistema capitalista e ao seu caráter predatório.

Por fim, a última corrente, da economia ecológica. Inspirada no conceito de ecodesenvolvimento de Ignacy Sachs, tem sua aceitação em programas políticos de organismos internacionais e organizações não governamentais. Essa corrente ainda se divide em duas: os defensores do desenvolvimento sustentável (governos, empresários) e os defensores de sociedades sustentáveis (que criticam fortemente o modelo de desenvolvimento sustentável, por suas características conservadoras).

Já Brügger (1994) delinea duas grandes modalidades de EA:

- Uma primeira tendência seria aquela fornecida pelas ciências humanas e sociais, em que os fatores sócio-históricos se sobressaem aos fatores técnicos ou naturais da questão ambiental.
- Outra, em que a problemática ambiental é tratada exclusivamente sob a ótica das dimensões naturais e técnicas, negligenciando os fatores sociais e políticos.

Para Brügger (1994), esta segunda tendência tem prevalecido porque houve uma fragmentação do saber, o que empobreceu o diálogo entre as ciências humanas e as ciências naturais e exatas. Para Brügger (1994), a ausência desse diálogo deve ser superada, para que possamos dar conta da problemática ambiental, ainda mais num contexto em que o saber instrumental tem prevalecido e predominado na segunda tendência destacada acima.

Já Amaral (2003) resume as tendências em EA da seguinte forma:

- Adestramento ambiental

- Desenvolvimento sustentável
- Ecologismo radical
- Crítica

A primeira tendência, de adestramento ambiental, advém do teor instrumental e pouco crítico da prática educativa. Tenta-se, nessa perspectiva político-filosófica, desenvolver posturas e atitudes corretas nos educandos, sem preocupar-se com os pressupostos sociais, políticos e econômicos. Há uma visão utilitarista e antropocêntrica, em que a ciência e a tecnologia estão a serviço da resolução dos problemas (AMARAL, 2003). Pode-se identificar uma similaridade entre essa tendência e aquela que Lima (2002) denominou de conservadora.

A segunda tendência, do desenvolvimento sustentável, preconiza o equilíbrio entre ambiente e desenvolvimento econômico, sem que profundas transformações ocorram, o que se assemelha ao que Lima (2002) chama de conservadorismo dinâmico. Como mostra Amaral (2003, p.09), “nessa perspectiva, sociedade e cultura se pasteurizam e subordinam-se irremediavelmente à economia e aos interesses ambientais”. Da mesma forma que na primeira tendência, há uma visão antropocêntrica, porém atenuada, e uma certeza de que a ciência e a técnica trarão soluções para o problema ambiental.

O ecologismo radical, terceira tendência analisada por Amaral (2003, p. 09) “preconiza uma transformação completa dos atuais padrões de relação entre ser humano e restante da natureza [...]”. Nessa tendência, em contraposição total às anteriores, a ciência e a técnica, assim como o capitalismo e suas formas de exploração, são as grandes culpadas pela crise que vivemos. Para tanto, o autor propõe uma ética preservacionista e um retrocesso total nos padrões atuais de civilização.

A última tendência, a do pensamento crítico, aproxima-se do modelo emancipatório anunciado por Lima (2005) e

[...] consubstancia-se em um conjunto de diretrizes programáticas e metodológicas que procuram oferecer uma alternativa coerente e consistente às críticas e objeções que traz às demais tendências, comprometendo-se a revelar plena e autenticamente o ambiente em suas múltiplas facetas (AMARAL, 2003, p.10).

Ainda segundo Amaral (2003), suas principais críticas e objeções às demais tendências de EA são variadas, como um antropocentrismo e cientificismo exagerados; uma tentativa de individualizar a responsabilidade ambiental; uma negligência aos fatores

políticos e econômicos que incidem sobre o meio ambiente e, principalmente, uma fragmentação, compartimentação e reducionismo da EA, assim como a dissociação entre EA e educação em geral.

Lima (2005) busca, a partir da análise das tendências apresentadas no campo da EA no Brasil, sintetizar em duas grandes tendências: a conservadora e a emancipatória, entendendo estes dois opostos como tipos ideais, no sentido que Max Weber² dá ao termo.

A EA conservadora caracteriza-se, sinteticamente, por uma visão fragmentada e reducionista, por uma leitura individualista e comportamentalista, além de uma despolitização do debate ambiental, em consonância com a banalização da noção de cidadania e participação social. Já a vertente emancipadora caracteriza-se por uma visão que abarca a complexidade e a multidimensionalidade da questão ambiental, por meio de uma atitude crítica que tenha a democracia e a participação cidadã como pré-requisito da sustentabilidade (LIMA, 2005).

Lima (2005) aponta uma terceira tendência, que ele denomina “conservadorismo dinâmico”. Este conceito, segundo Lima, também é trabalhado por Guimarães (1998),

[...] opera por mudanças aparentes e parciais nas relações entre sociedade e o ambiente enquanto conserva o essencial. Na verdade, a própria racionalidade de sua ação apóia-se na idéia de antecipar mudanças cosméticas a fim de garantir que não haja mudanças. (LIMA, 2002, p. 125).

Esta tendência da EA, na concepção de Lima (2005), torna-se um grande obstáculo para a transformação socioambiental, devido à sua ampla visibilidade na mídia e ao uso da linguagem científica, que transmite uma visão objetiva da realidade.

Práticas de EA

Em pleno século XXI, toda escola que se preze incorporou a EA ao seu cotidiano, por meio de atividades pontuais, em dias específicos, como os já citados “dia da água” ou

² De acordo com Cohn (1982, p. 08), um dos grandes estudiosos da obra weberiana, “trata-se de um recurso metodológico para ensejar a orientação do cientista no interior da inesgotável variedade de fenômenos observáveis na vida social. Consiste em enfatizar determinados traços da realidade – por exemplo, aqueles que permitam caracterizar a conduta do burocrata profissional e a organização em que ele atua – até concebê-los na sua expressão mais pura e conseqüente, que jamais se apresenta assim nas situações efetivamente observáveis”. É importante ressaltar que todos os autores citados, que enveredam no debate das tendências e modalidades de EA, acabam por sistematizá-las metodologicamente na forma de tipos ideais, pois dificilmente serão encontradas na realidade na sua forma mais pura ou sem interferência e influências de outras tendências e/ou modalidades.

“dia da árvore”. Outras, de forma mais esporádica, trabalham em projetos pontuais, como a também citada coleta e separação de produtos recicláveis. Em alguns casos essas coletas são realizadas em meio a gincanas ou a olimpíadas da escola. A equipe que mais arrecada é gratificada de alguma forma. Outras escolas vão além, buscando incorporar ao currículo da escola a questão ambiental, acrescentando uma nova disciplina ou inserindo, nas já existentes, temas referentes ao assunto.

Contudo, se olharmos para algumas dessas práticas e as colocarmos lado a lado com as correntes ou concepções de EA, perceberemos que a EA adestradora, conservadora e despolitizada prevalece nas salas de aula das escolas brasileiras. Tomemos como exemplo a forma como a questão do lixo é trabalhada nos bancos escolares.

O lixo tende a ser uma problemática trabalhada de forma quase restrita pelos professores de ciências, e de modo bastante técnico e ecológico. Os professores apresentam questões como: dados sobre a produção de lixo, a necessidade e a forma de realizar a separação do lixo para fins de reciclagem, as formas de tratamento de lixo. Aliado a isso, tecem comentários sobre o quanto a natureza se deteriora a partir da ação humana.

A ação humana é percebida como um problema individual, ou seja, é o indivíduo que deve responsabilizar-se pelo problema, e a alteração da situação de degradação ambiental depende da mudança de comportamento, mais uma vez individual. A questão social e os interesses capitalistas não são questionados, tampouco o consumo. A ilusão transmitida é de que podemos continuar consumindo da mesma forma; basta que coloquemos o lixo no lugar correto.

E a universidade, neste contexto? Algumas considerações

A universidade, por meio do tripé “ensino-pesquisa-extensão”, possui uma grande responsabilidade no estreitamento da relação entre a pesquisa e a sociedade. Fracalanza (2005) mostra que a legislação relacionada à política nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/99 e Decreto nº 4281/02) coloca a temática ambiental permeando todo o processo educativo, incluindo o Ensino Superior. Afirma, ainda, que cabe à universidade a responsabilidade de participar e colaborar na condução e na formação de quadros que possam contribuir para o avanço do estudo da problemática ambiental,

[...] com o objetivo de suprir tanto a comunidade interna quanto a externa de conhecimentos que despertem nelas o desejo e o incentivo para participarem da

defesa do meio ambiente e da promoção de uma adequada Educação Ambiental (FRACALANZA, 2005, p.10).

Dessa forma, a universidade possui papel fundamental na expansão e na divulgação de conhecimentos acerca da temática, assim como na formação de professores para o exercício da EA. Contudo, o panorama atual demonstra que existe um abismo entre aquilo que a universidade produz teoricamente e aquilo que se pratica efetivamente nas escolas brasileiras.

Em pesquisa de doutoramento de minha autoria, pude perceber que os professores atribuem a sua formação em EA às empresas que praticam a Responsabilidade Social. Se pensarmos nas palavras de Fracalanza (2003, p.04), quando afirma que “[...] a concepção de Educação Ambiental dos professores e, conseqüentemente, a prática que realizam decorre das múltiplas influências que as diversas instituições e suas práticas exercem sobre eles”, podemos supor que a universidade não está estabelecendo as necessárias relações com a escola, pelo menos no que tange à EA. Assim, outras instituições, como as empresas e as ONG, muitas vezes com concepções e tendências díspares daquela que *desejamos* para a EA, ocupam o vazio que a universidade deixa no ambiente escolar.

Dessa forma, falta à universidade esse olhar crítico e cuidadoso à sua própria vocação social, e cabe a ela buscar novas formas de interação com grupos que se encontram para além de suas fronteiras, em especial os professores de educação básica. A escassa divulgação científica destinada a esse público, o vazio deixado pela universidade e, ainda, os “treinamentos e capacitações” deficitários, em EA, que adentram o espaço escolar com tanta facilidade, colaboram para uma formação e uma prática docente precárias em EA, despolitizada e adestradora.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, I. A. Oficinas de produção em ensino de Ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental? Qual a cidade?** Santa Catarina: Letras contemporâneas, 1994.
- COHN, G. (Org.). **Max Weber: sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

FRACALANZA, H. A educação ambiental nas escolas: problemas e perspectivas. **Revista Contestado e Educação**, n. 6, out./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.pg.cdr.unc.br/revistavirtual/numeroses>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

FRACALANZA, H. (Coord.) **O que sabemos sobre a Educação Ambiental (EA) no Brasil**: análise da produção acadêmica. Relatório CNPq, Processo 401289/2005-0, 2005.

LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil**: emergência, identidades e desafios. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, SP, 2005.