

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO E TRABALHO DOCENTE: ENTRE CONCEPÇÕES E ALTERNATIVAS

ENVIRONMENTAL EDUCATION, DEVELOPMENT AND WORK TEACHER: BETWEEN CONCEPTIONS AND ALTERNATIVES

Ivonaldo Leite*

RESUMO

O presente artigo é decorrente de uma pesquisa recentemente concluída, sendo, portanto, inédito. Seu objetivo é analisar as concepções de educação ambiental, tendo em conta o trabalho docente e a busca por um novo modelo de desenvolvimento. Do ponto de vista da operacionalização metodológica que forneceu dados e informações para a sua produção, o artigo teve como base uma revisão bibliográfica – constituída pela literatura em língua portuguesa, espanhola, inglesa e francesa – e um estudo empírico referente ao Programa Brasileiro de Educação Ambiental (PRONEA). Atendendo o seu objetivo, conforme os resultados da pesquisa, são categorizadas e analisadas neste trabalho três concepções de educação ambiental: naturalista, sócio-instrumental e contra-hegemônica. De forma conclusiva, afirma-se, por exemplo, que o trabalho docente em educação ambiental implica ter em consideração a estruturação de um modelo de desenvolvimento que, entre os seus pressupostos, faça a crítica ao desperdício consumista.

Palavras-chave: Educação ambiental. Crise ecológica. Desenvolvimento. Trabalho docente.

ABSTRACT

This paper results of a research which was concluded recently. So, it is an original paper. It has as objective to analyse the conceptions of environmental education, considering at the same time the teacher work and search for a new model of development. Methodologically, the data to its production were obtained according to a bibliographic revision (constituted by literature in Portuguese, Spanish, English and French language) and an empirical study about Brazilian Programme of Environmental Education (PRONEA). Accomplished its objective, according to the researched data, this paper defines and analyses three conceptions of environmental education: naturalist, socioinstrumental and counterhegemonic. As conclusion, it affirms, for example, that the work teacher in environmental education implies to consider the necessity of structuring a development model which, among their premises, criticizes the consumerist waste.

Keywords: Environmental education. Ecological crisis. Development. Work teacher.

* Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Departamento de Educação do Campus IV/Litoral Norte. Pesquisador-bolsista EXP C do CNPq. ivonaldo.leite@gmail.com

Introdução

A discussão sobre a ecologia humana e a dimensão social no âmbito do desenvolvimento é algo que vem de longe. Já entre os *founding fathers* do pensamento social, eram debatidos os contornos da *racionalidade formal* e da *racionalidade substantiva*. Trata-se de um tema que foi de Marx, e de Weber também. Isto é, colocava-se como questão algo nada irrelevante: será possível ir mais além da *racionalidade formal*, da produtividade pela produtividade, e inquirir sobre os *porquês* e os *para quem* do desenvolvimento?

Acreditando que sim, no século passado, diversas abordagens não só denunciaram a ortodoxia da “mão invisível”, como também assumiram (algumas mais, outras menos, é verdade) a busca por *outro desenvolvimento*. A Declaração de Cocoyoc, o Colóquio de Argel, o Relatório de Uppasala, as ideias de Raul Prebisch, as elaborações de Celso Furtado e sua Escola Estruturalista, formulações da Teoria da Dependência, as teses de Samir Amin, etc., são exemplos de iniciativas que, ontem (algumas ainda hoje), procuravam por, como ficou conhecida a expressão no idioma em que ela surgiu, *another development* (LEITE, 2004).

A “todos” assustava que a civilização industrial, ou mais propriamente interesses sociais e econômicos a ela vinculados, estivesse a configurar um panorama fantasmagórico de uma civilização de Molochs que devorava os seus frutos. *In extremis*, o absurdo se expressou pela linguagem bélica: a velha lição da “diplomacia pelas armas”. O século XX foi um século de terríveis guerras, no dizer do historiador Eric Hobsbawm, onde o suposto Ocidente civilizado produziu barbáries que o nivelaram aos estágios do mundo primitivo, sendo exemplo disso o holocausto nazista e as bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki (HOBSBAWM, 1995).

A crença num progresso “unidimensional” e “permanentemente rentável”, que desconcertou o anjo de Klee na versão melancólica de Walter Benjamin, deu origem a horrores que nem a imaginação fervente de Goya antevira e que, no caso da Segunda Guerra, necessitou da sintaxe picassiana para simbolizar em *Guernica* o irracional corporificado.

Diante de tal quadro, o *establishment* internacional reagiu. A resposta: a criação da ONU, a ação das suas agências. Mas o giro em falso era evidente: apostava-se apenas na tecnocracia, desconsiderando-se outros fatores determinantes. A “irracionalidade tecnocrática” não se fez de rogada: programas das agências tudo podiam e tudo sabiam (de fato) no plano técnico, mas sendo eles aplicados pelos “canais competentes”

(governos, “grupos de interesse”) e com as agências relegadas a si mesmas, tanto elas como os programas nada mais fizeram do que reproduzir e repor as condições que criaram os problemas que se queria combater. E assim, a ideologia produtivista, o desenvolvimentismo a qualquer custo, se impôs devastando o meio ambiente.

Como consequência, a crise ecológica hoje se impõe anunciando catástrofes, algumas das quais a população mundial já conheceu amostras muito concretas, a exemplo do furacão Katrina e dos ciclones tropicais. Por que, apesar de se saber dos perigos decorrentes da degradação ambiental, a destruição continua? Este é o ponto da questão.

A resposta parece relacionar-se ao fato, embora não só ele de, na focagem das causas do problema ecológico, as abordagens terem perspectivas que chegam mesmo a se antagonizarem na identificação dos seus aspectos determinantes. Um reflexo disso pode ser constatado, por exemplo, no modo como a Educação Ambiental tem sido enfocada. Ou seja, trata-se de ter em conta que há abordagens sobre Educação Ambiental que não só a focam de modo limitado como também, por vezes, verifica-se a existência de perspectivas que têm, ao fim e ao cabo, uma dimensão ideológica, no sentido de “mascarar” as causas da crise ecológica.

Concepções de educação ambiental e trabalho docente

É possível categorizar, à maneira dos tipos ideais weberianos (WEBER, 1973), de acordo com uma incursão na bibliografia/em documentos governamentais e de organizações internacionais (como a UNESCO), a existência de três concepções a respeito da Educação Ambiental, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 1: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL*

DIMENSÕES	CONCEPÇÕES		
	NATURALISTA	SÓCIO-INSTRUMENTAL	CONTRA-HEGEMÔNICA
Definição de ambiente	Restrita ao meio ambiente físico, natural	Justaposição entre ambiente físico e social	Interpenetração entre ambiente físico e social
Economia	Sem maiores considerações a respeito, prevalência da economia de mercado	Defesa da economia de mercado, de par com o discurso do desenvolvimento sustentável	Novas lógicas econômicas: crítica ao imperativo da acumulação, economia solidária, auto-gestão
Forma de	Disciplinar	Interdisciplinar	Princípio da

conceber o conhecimento			totalidade e transdisciplinaridade
Educação	Centralidade da educação escolar	Centralidade da educação escolar	Educação escolar articulada com formas educativas não-escolares
Perspectiva pedagógica	Prescritiva/normativa	Prescritiva/normativa	Analítico-reflexiva e ético-política
Porta-vozes	Representantes das ciências físico-naturais	Organizações internacionais, como a UNESCO	Movimentos sociais e redes, como a EIN

* O quadro é construído a partir de duas perspectivas: a pesquisa empírica na qual se apoia este trabalho e a revisão bibliográfica realizada em seu âmbito, tendo em conta fontes como: EIN (2009), UNESCO (1985), Massachusetts Water Resource Authority (1992), Capelleto (1992), Bellamy Foster (2002), Löwy (2005), Lipietz (2003), Harribey (1998), Kalaora (1999), Clément (1999), Garcia (2004), Gutiérrez (1995).

Mesmo que os docentes, de quando em quando, levem a cabo perspectivas das três concepções, registra-se a tendência para que, com as devidas exceções, eles se situem, de um modo geral, nos marcos de uma delas. Passemos à interpretação analítica do quadro.

No que se refere à primeira dimensão (a definição de ambiente), é de se reter que a *concepção naturalista* compreende o meio ambiente apenas como ambiente físico, que diz respeito à natureza, pondo-se em sintonia com a formulação que remonta à elaboração de Ernst Haeckel, referente à morfologia geral dos organismos, a qual constituiu a ecologia como área científica, vinculada à biologia, tendo como propósito estudar a relação entre as espécies animais e o seu meio orgânico e inorgânico.

Trata-se de uma concepção que não tem em conta a relação com o social, logo, por exemplo, não se detém em considerações acerca dos fatores econômicos, pondo em evidência o modo como eles interferem no meio ambiente, a sua dinâmica na eclosão do desequilíbrio ecológico. Assim, pela omissão, não questiona o caráter degradante da economia de mercado sobre o meio ambiente. Fundamentalmente, o que aqui se tem é uma abordagem a partir de um único campo disciplinar, isto é, a biologia, sem interação com outros campos científicos. A sua perspectiva de educação ambiental é regida pela lógica escolar, seja nas próprias escolas, seja em iniciativas externas a esta, pelo que, no básico, não se tem em apreço os saberes das comunidades e dos sujeitos sobre os quais a ação da educação ambiental deve incidir. Ela assume uma postura de, normativamente, prescrever comportamentos a serem adotados. De modo geral, além dos biólogos, trata-

se de uma concepção que tem como porta-vozes outros representantes das ciências físico-naturais.

Muito embora a *concepção sócio-instrumental* tenha pontos de contato com a *naturalista*, ela tem uma perspectiva que a diferencia dessa. A este respeito, pode ser mencionado que a concepção sócio-instrumental reconhece/assume a dimensão social na discussão sobre a questão ambiental, mas o faz de um modo que, com algumas exceções, significa uma justaposição entre o natural e o social, quer dizer, sem concebê-los como interação, constituindo uma mesma e única realidade. Essa concepção reconhece os efeitos devastadores da economia de mercado sobre o meio ambiente; porém, as iniciativas que propugna são pensadas dentro dos marcos da referida economia, apelando para ideia de desenvolvimento sustentável, o que quer dizer, também, que as propostas para enfrentar a crise ecológica não devem romper com a lógica estrutural do sistema. Até por assimilar o aspecto social, essa concepção faz o discurso da interdisciplinaridade, o que, não poucas vezes, representa meramente a junção (estaque) de enfoques disciplinares distintos. Como a *concepção naturalista*, a *sócio-instrumental* centra-se, também, fundamentalmente na educação escolar, prescrevendo, de modo normativo, ações educacionais para a população, numa postura talvez até mais exógena do que a da concepção naturalista. Isto porque são prescrições, em muitos casos, realizadas por organizações externas, como a UNESCO. Dessa forma, trata-se de uma concepção sócio-instrumental. Sócio, porque assimila a dimensão social, mas instrumental, porque é uma concepção que tem como propósito básico instrumentalizar a ação educativa, em função do seu *background*, não tendo em atenção uma focagem analítica que ponha em questão os determinantes sistêmico-estruturais responsáveis pela crise ambiental.

No que se refere à *concepção contra-hegemônica*, a perspectiva é inteiramente diferente das duas anteriores. *Tout d'abord*, porque trata-se de uma concepção alternativa às abordagens hegemônicas, dominantes, no campo do debate ecológico e da educação ambiental. Daí ela ser contra-hegemônica. Um exemplo dos seus porta-vozes é a *Ecosocilist Intenational Network (EIN)*, rede/movimento social que emergiu numa Conferência em Outubro de 2007 em Paris, com a participação de representantes, além de França, da Argentina, Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, Chipre, Dinamarca, Grécia, Itália, Suíça, Reino Unido e EUA. Nesse mesmo encontro, decidiu-se que, em janeiro de 2009, seria realizada uma Conferência Internacional do movimento em Belém do Pará, por ocasião do Fórum Social Mundial, o que de fato ocorreu.

Em Belém, distribuiu-se um documento, com versão primeiramente em inglês, intitulado *Declaração de Belém*, que, assinado por representantes de 35 países, expressa as posições oficiais da EIN.

Ao tratar da crise ecológica, a EIN, através da referida Declaração, procura diferenciar a sua análise das abordagens convencionais, assinalando que o problema ecológico decorre do caráter estrutural da economia capitalista, do modo como ela funciona, e, portanto, as causas da crise são sistêmicas, pelo que as abordagens convencionais revelam-se limitadas, pois não captam este fato e, assim, não partem de um pressuposto que leve à raiz do problema (EIN, 2009).

Concebendo a questão ecológica de forma alternativa, também é alternativa a maneira como a educação aparece no posicionamento da EIN. Ou seja, tem-se uma compreensão comprometida com *outra educação ambiental*, que supere os enfoques parciais sobre a matéria, indo às causas da ameaça do colapso ecológico e apontando as medidas apropriadas para o seu enfrentamento. Pode apontar-se algumas linhas do tipo de educação ambiental da EIN.

A *primeira* é que a educação ambiental deve mostrar as implicações sociais do colapso ecológico, descentrando a abordagem sobre o assunto do meio natural e da perspectiva sócio-instrumental.

Isto porque, entende a EIN, os efeitos da desertificação, da escassez de água e da crise alimentar atingirão o mundo de forma desproporcional. Os pobres globais, por exemplo, terão mais dificuldade para encontrar fontes de alimento e de água, bem como para obter cuidados médicos ou ajuda de emergência em caso de desastres. Nesse sentido, os efeitos do Furacão Katrina sobre Nova Orleans constitui um exemplo paradigmático.

Como assinalam os ecossocialistas Löwy (2005) e Kovel (2002), o colapso ambiental fará com que segurança, saúde, comida, água e habitação adequada tornem-se bens extremamente escassos. As lutas na periferia mundial, e além dela, terão a forma de lutas para se alcançar bens básicos como comida e moradia. Por outro lado, a privatização tende a ser aprofundada para tornar, na disputa pela sobrevivência, o acesso a tais bens restrito aos que têm poder econômico.

A gravidade disto é intensa, pois hoje a divisão entre ricos e pobres tem configurado dois mundos extremos. Por exemplo, aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas vivem com menos de um dólar por dia e aproximadamente 3 bilhões vivem com menos de dois (KOVEL, 2002).

A *segunda linha* do tipo de educação ambiental propugnada pela EIN diz respeito ao próprio conceito de educação. Isto é, ele não é entendido como se reduzindo à escola. Aliás, pelo contrário, aposta-se fortemente na educação não-escolar, designadamente na que acontece nos movimentos sociais. É pela práxis, entende-se (EIN, 2009), e não em salas fechadas, que as ações contra a degradação ambiental e as suas consequências devem se realizar. Trata-se, assim, de levar a cabo um trabalho educativo para a luta e na luta sócio-ambiental.

É um trabalho, como é próprio da atuação nos espaços não-escolares, voltado à socialização e à ressocialização, com estas adquirindo, no entanto, em função dos propósitos da EIA, uma dimensão que estruture a construção de uma sociabilidade *para além dos ditames do mercado*.

Last but not least, a *terceira linha* da educação ambiental ecossocialista refere-se, por assim dizer, ao seu caráter metodológico, ou seja, ao modo como as suas abordagens são desenvolvidas. Os enfoques tradicionais sobre educação ambiental e os lugares-comuns que lhes são próprios tenderiam denominá-lo com interdisciplinar, mas a perspectiva ecossocialista é mais do que isto. Metodologicamente, na relação com o conhecimento, o dispositivo que lhe orienta é o da *totalidade*, ou pode-se dizer também, à maneira de Sartre (1960), é o princípio da *totalização*.

Ou seja, de acordo com o princípio da totalização, há de se submeter os resultados obtidos pelas ciências particulares a dois crivos de avaliação: por um lado, ao *dispositivo da totalidade*, através do qual se procura relacionar dialeticamente os objetos elaborados por uma determinada ciência particular com a *totalidade social*, *mediatizando e desfetichizando* os objetos, fazendo com que eles deixem de ser meros “fatos” e se convertam em processos ou momentos de processos; por outro lado, ao crivo da *historicidade*, superando a pseudoconcreticidade com que os objetos analisados se apresentam, tornando-os então estados transitórios de um *permanente devir*, pelo que então se assume certa herança lukacsiana (LUKÁCS, 1980).

Como se percebe, a concepção contra-hegemônica tem uma orientação que, frente às outras duas, lhe singulariza. Compreende o natural e o social de modo interpenetrado, constituindo uma só realidade, não como justaposição; indo além da economia de mercado, propugna novas lógicas econômicas, a exemplo da economia solidária e da autogestão; no que concerne à forma de conceber o conhecimento, rege-se pelo princípio da totalidade/transdisciplinaridade; realça a educação como sendo mais

do que a escola; e, pedagogicamente, supera a mera prescrição de ações educacionais, e assume uma postura analítico-reflexiva e ético-política.

À guisa de conclusão

Poder-se-á dizer que, diferente do que à primeira vista parece, o trabalho docente com educação ambiental não é algo envolto em consenso. O professor terá que fazer opções, por exemplo, sobre temas, modos de proceder e orientações. Daí a necessidade de se ter uma compreensão clara a respeito das concepções de educação ambiental. Ao fim e ao cabo, trata-se de entender que o trabalho com educação ambiental comporta uma dimensão cognitiva e outra sócio-política, sendo de considerar que esta última costuma adquirir uma centralidade tal que condiciona e reconfigura a primeira.

Ou seja, impõe-se assumir a educação ambiental como ato de disputa (contra)hegemônica e, deste ponto de vista, ter em conta a construção de um novo modelo de desenvolvimento, que não se limite à repetição de meros clichês, como, por vezes, acontece em torno das teses do desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, importa assinalar, dentre outros, três pressupostos a partir dos quais o novo modelo de desenvolvimento deve ser estruturado. O primeiro é não ter como dispositivo de regulação a ortodoxia da dita “mão invisível” do mercado, mas sim as vontades coletivamente pactuadas entre Estado e sociedade civil; o segundo é a crítica ao desperdício consumista, como fenômeno que impulsiona a degradação ambiental e aliena a subjetividade humana; e o terceiro refere-se à necessidade de o desenvolvimento ser concebido de um modo que realize a fusão entre os valores dos bens culturais, as formas de organizar o cotidiano, a produção e os bens materiais, donde se tem que ele deve significar a ampliação da liberdade em todas as esferas da vida (SEN, 2000).

O trabalho com a educação ambiental requer, portanto, que o professor, interpretando os sinais da realidade, labore na distinção de projetos político-educativos e mostre, por um lado, para onde as nossas vidas estão a ser conduzidas; e, por outro lado, aponte perspectivas objetivando assegurar a dignidade da existência humana e a sobrevivência do próprio planeta terra.

Referências

BELLAMY, Foster. **Ecology against capitalism**. New York: Monthly Review Press, 2002.

- CARIDE, José A.; MEIRA, Pablo. **Educación ambiental y desarrollo humano**. Barcelona: Ariel, 2001.
- CLÉMENT, Gilles. **Le jardin planétaire réconcilier l'home et la nature**. Paris: Albin Michel, 1999.
- CAPELETTO, Armando. **Biologia e educação ambiental: roteiros de trabalho**. São Paulo: Ática, 1992.
- EIN (Ecosocialist International Network). **The Belem Ecosocialist Declaration**. Disponível em: <<http://www.ecosocialistnetwork.org/>>. Acesso em: 27 fev. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARCÍA, José Eduardo. **Educación ambiental, constructivismo y complejidad**. Sevilla: Díada, 2004.
- GUTIÉRREZ, José. **La educación ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares**. Madrid: La Muralla, 1995.
- HARRIBEY, Jean-Marie. **Le developpement soutenable**. Paris: Économica, 1998.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KALAORA, Bernard. **Au-delà la nature: l'environnement**. Paris: Harmattan, 1999.
- KOVEL, Joel. **The enemy of nature: the end of capitalism or the end of the world**. New York: Zed Books, 2002.
- LEITE, Ivonaldo. Sindicalismo, trabalho e educação & desenvolvimento: um panorama e uma comparação entre as posições de sindicatos docentes do Brasil e de Portugal. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, VIII. **Anais**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.
- LIPIETZ, Alain. **Qu'est ce que l'écologie politique?** Paris: La Découverte, 2003.
- LÖWY, Michael. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUKÁCS, Georgy. **The ontology of social being**. London: Merlin Press, 1980.
- MASSACHUSETTS WATER RESOURCE AUTHORITY. **A healthy environment starts at home**. Boston: Massachusetts Water Resource Authority, 1992.
- SARTRE, Jean-Paul. **Critique de la raison dialectique**. Paris: Gallimard, 1960.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- UNESCO. **Interdisciplinary approaches in environmental education**. Paris: UNESCO/Division Science, Technical and Environmental Education, 1985.
- WEBER, Max. **Sobre a teoria das ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1973.