

Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora

Carlos Frederico Bernardo Loureiro*

Resumo

No presente artigo abordam-se as premissas teóricas que definem a Educação Ambiental numa perspectiva transformadora, à luz de um referencial marxista, distinguindo-a das tendências politicamente conservadoras que dissociam o social do ambiental, sob bases conceituais idealizadas e dualistas entre sociedade e natureza. Exemplifica-se como a Educação Ambiental se constituiu no Brasil e os limites que se constituíram ao longo do percurso feito, trazendo, ao final, conceitos centrais para uma prática educativa ambientalista e crítica voltada para a participação cidadã.

Palavras-chave: Educação Ambiental, dialética histórica, práxis, conflito ambiental, gestão ambiental participativa.

1 – INTRODUÇÃO

Quando se fala em Educação Ambiental, logo se imagina que esta é intrinsecamente transformadora, por ser uma inovação educativa recente que questiona o que é qualidade de vida, reflete sobre a ética ecológica e amplia o conceito de ambiente para além dos aspectos físico-biológicos. Contudo, isto não é uma "verdade automática".

Em termos conceituais, transformar é uma palavra que permite várias ênfases: transmutar, converter, alterar, mudar de domínio, mudar de forma, transfigurar. Transformação ocorre no processo de realização da vida, podendo implicar diferentes níveis de alteração. Pensado desta forma, é um conceito que se refere ao reconstruir o conteúdo que dá a identidade de algo, ou seja, é o que faz com que, em um momento de "desconforto", seja possível se encontrar uma alternativa coerente com certos

* Doutor em Serviço Social, mestre em Educação, biólogo; professor adjunto da Faculdade de Educação da UFRJ. Texto elaborado a partir da palestra "Educação Ambiental numa ótica transformadora", realizada em 14/3/03, na aula inaugural do Curso de Especialização em Educação Ambiental da UFJF, e de respectivo texto produzido para esta.

princípios e valores de um determinado grupo ou indivíduo por meios previstos, ou não, inicialmente. Partindo dessa premissa, podemos estabelecer, para efeito de análise e compreensão didática, dois eixos para o discurso da educação como vetor de transformação: um, conservador, em que o processo educativo promove mudanças superficiais para garantir o *status quo*, a alteração de certas atitudes e comportamentos, sem que isso signifique incompatibilidade com o modelo de sociedade contemporânea em que vivemos. São alterações ocorridas no campo psicológico, ideopolítico e cultural, melhorando certos aspectos, minimizando ou compatibilizando outros pelo acúmulo de conhecimento e pela defesa de valores dominantes (entendidos como universais), adequando sujeitos individuais e coletivos a padrões, tradições, dogmas e relações de poder vistas como "naturais" no sentido de a-históricas. Essa é a conotação (pseudo)transformadora da Educação vigente hegemônica, que prega a mutabilidade das coisas e da verdade, porém, dentro de certas leis gerais invariáveis e de uma sociedade definida para além da condição de intervenção humana; e da ciência positivista dominante, cuja doutrina prega a ciência como movimento progressivo (não-contraditório) de conhecimento da realidade, numa atividade isenta de "valores" de classe e de condicionamento social, sendo totalmente universal em seus pressupostos.

No campo da Educação Ambiental, exemplo clássico de que ela em si não é garantia de transformação efetiva, mas pode ser também a reprodução de um viés conservador de educação e sociedade, são alguns dos programas de coleta seletiva de lixo em escolas. Partem de um pressuposto equivocado: o de que o lixo sempre é o problema principal para a comunidade escolar, e em grande medida acabam, intencionalmente ou não, reproduzindo uma Educação Ambiental voltada para a reciclagem, sem discutir a relação produção-consumo-cultura. Premiam a instituição ou o aluno pelo volume coletado e encaminhado às empresas de reciclagem, mas não abordam quais são os maiores beneficiários deste processo, nem a lógica do consumismo/produtivismo e do supérfluo, ou mesmo as percepções e simbolismos presentes no tema lixo (Zacarias, 2000). Cometem um erro pedagógico

elementar ao predefinirem como prioridade absoluta um problema que não é entendido desse modo por todos homogeneamente. Afinal, se resíduos sólidos são uma questão urgente da vida urbana em termos macro, sua gravidade deve ser entendida na especificidade de cada localidade e particularidade. A experiência em Educação Ambiental demonstra que há comunidades escolares em que o lixo se constitui no tema gerador mais efetivo, e há aquelas comunidades em que outros temas são prioridades e, portanto, possuem um efeito mobilizador muito mais intenso (água, depredação da escola, poluição sonora, ausência de área de lazer etc.).

Assim, a solução encontrada, por ser prévia e não-construída no processo educativo, mesmo alterando certos hábitos e comportamentos da comunidade escolar, reforça e amplia, paradoxalmente, a exclusão social, o ensino reprodutivista e a lógica daquilo que se diz negar – o consumismo e a cultura do descartável e do desprezível (Layrargues, 2002). Ou seja, o lixo não se insere de modo orgânico no planejamento pedagógico escolar e não é visto nem enfrentado como problema em sua complexidade e totalidade, mas apenas como fator de reciclagem de determinados recursos e de mudança comportamental, favorecendo mais a certos setores sociais do que ao conjunto da sociedade.

Há um outro eixo revolucionário e emancipatório que pode ser realmente chamado de *Educação Transformadora*, em que a dialética forma e conteúdo se realiza plenamente, de tal maneira que as alterações da atividade humana implicam em mudanças radicais¹ individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e político-sociais, psicológicas e culturais; em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições materiais e objetivas de existência.

Toda a argumentação que se segue se enquadra no segundo eixo, pois entendemos que falar em *Educação Ambiental*

¹ Radical não no sentido vulgar, encontrado no senso comum, de extremismo, de algo sem uma racionalidade consistente, mas no sentido proposto por Marx na *Sagrada Família*, de atacar o problema pela raiz, sendo a raiz o próprio ser humano, constituído e constituinte do todo social.

Transformadora é afirmar a educação enquanto práxis social que contribui no processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, em que a sustentabilidade da vida e a ética ecológica² sejam seu cerne (Loureiro, 2002). Entendemos que o quadro de crise em que vivemos não permite soluções compatibilistas entre ambientalismo e capitalismo, ou alternativas moralistas que descolam o comportamental do histórico-cultural. O cenário no qual nos movemos, de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização na compreensão do humano como natureza é, em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam a justiça social, o equilíbrio ecossistêmico e a indissociabilidade entre humanidade-natureza³.

Contudo, nunca é demais ressaltar que a ação transformadora da educação possui limites, ou seja, não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã, participativa e revolucionária, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida. É idealismo ingênuo e simplista creditar à educação a "salvação do planeta". Por ser um processo de aprendizagem com o outro e pelo outro, mediado pelo mundo, e, portanto, algo intrínseco à realização da natureza humana, é fundamental e primordial, contudo, sua centralidade só ganha concretude à medida que a entendemos no seu movimento de definição e objetivação na história. Por outro lado, é mecanicismo estruturalista vulgar subdimensionar a ação humana nas estruturas sociais, como se fossemos passivos e totalmente sobre determinados por estas, o que seria a negação do sujeito histórico e da práxis, portanto, do próprio sentido que a educação assume na conformação do cidadão.

2 – O PENSAMENTO CRÍTICO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

² Cabe ressaltar que existem diferentes tendências no campo da ética ecológica (ecocentristas, biocentristas, antropocentristas, ecocentristas humanistas, etc.), não cabendo aqui analisá-las. Portanto, o destaque é feito quanto à necessidade de se estabelecer códigos morais dinâmicos em que valores culturais voltados para a preservação da vida e o repensar da relação sociedade-natureza sejam hegemônicos. Maiores detalhes a este respeito em Loureiro, 2003-b.

³ Ampla defesa e argumentação em favor de ambientalismo crítico e transformador podem ser encontradas em Loureiro (2003-a).

TRANSFORMADORA

Seguindo esta linha de argumentação, é preciso buscar compreender e adotar (com a devida autonomia intelectual reflexiva) um corpo teórico compatível com uma Educação Ambiental, de fato, transformadora. Em nosso entendimento, poucas são as tradições teóricas e políticas que fornecem subsídios tão consistentes quanto o pensamento marxista, por alguns motivos que se seguem.

O primeiro é uma questão de princípio, de defesa de uma racionalidade dialética que afirma, não romanticamente ou idealmente, mas com base na compreensão histórica, a possibilidade de mudança global das relações sociais (inclusive de produção) que definem diferentes tipos de sociedade da nossa espécie. Somente podemos pretender um mundo novo se temos a convicção de que este pode ser construído pela ação consciente dos sujeitos, mas não por indivíduos genéricos, e sim por sujeitos que são definidos pelo e que definem o contexto de realização. Como nos lembra Boron (2003), há uma dialética irreduzível entre as condições histórico-estruturais e os agentes sociais individuais e coletivos. As idéias não "pairam no ar", e nem a determinação estrutural é mecânica a ponto de predefinir como se dá a ação transformadora, até porque isso negaria a dialética e a possibilidade de atuação humana consciente (e a própria definição de educação com a qual compartilhamos).

No dizer de Konder (1992), a práxis é a atividade concreta pela

qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática. Portanto, a práxis (revolucionária) é a atividade que precisa de um sujeito livre e consciente, e da teoria.

Esse é um aspecto crucial para entendermos a educação. Não nos educamos abstratamente, mas na atividade humana coletiva, mediada pelo mundo (natureza), com sujeitos localizados histórica e espacialmente. Ter clareza disso é fundamental para atuarmos em Educação Ambiental, não a partir do discurso genérico de que todos nós somos igualmente

vítimas do processo de degradação ambiental e de que todos nós atuamos livre e racionalmente sob condições objetivas iguais. Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflituosamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea.

Há uma questão de método. A problemática ambiental é, por definição, complexa e interdisciplinar. Posto que nada se define em si, mas em relações (como diria Marx (1989: 101), "*o concreto é o concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade do diverso*", a tradição crítica é, dentre as que buscam pensar a complexidade, a que se propõe a teorizar e realizar em bases contextualizadas e racionais, integrando matéria e pensamento.

As correntes holísticas, muito em moda junto aos ambientalistas, e certas tendências mecanicistas da tradição marxista, no geral, buscam o todo pela hipostasia deste, mistificando-o ou dando à totalidade um teor teleológico e absoluto. Isso faz com que o sentido contraditório da vida seja uma mera formalidade, vazia de conteúdo e de atividade humana consciente (Kosik, 1989). A totalidade se transforma, então, numa abstração metafísica que não considera a dialética base/superestrutura, micro/macro, singular/coletivo, concreto/abstrato, objetivo/subjetivo, indutivo/dedutivo, ignorando homens e mulheres como sujeitos históricos reais que constroem a realidade social, que criam e recriam o modo como nos relacionamos na natureza e como nos definimos enquanto natureza.

A complexidade ambiental contemporânea, conforme definição de Leff (2001), se caracteriza como sendo a expressão do

reconhecimento da crise civilizatória atual, pelo desenraizamento das origens e causas desta, e pela projeção de um pensamento e ação complexos orientado no sentido de reconstrução do mundo sob novas bases na relação sociedade-natureza. Assim entendida, somos por afirmar que complexidade ambiental e método dialético histórico se aproximam no projeto de transformação da sociedade contemporânea.

A dialética histórica é a atividade totalizadora (o exercício totalizador) que nos permite apreender a síntese das determinações múltiplas⁴. Como princípio metodológico, não significa um estudo da totalidade da realidade (uma vez que a realidade é inesgotável), o que seria uma premissa totalitária, mas a compreensão da realidade como um todo estruturado, no qual não se pode entender um aspecto sem relacioná-lo com o conjunto, a humanidade em sua especificidade fora da natureza, e a natureza sem considerar a sociedade pela qual se "olha" (Löwy, 1999). Significa racionalmente compreender que o singular ganha sentido em suas relações (totalizações), e que o todo é mais que a soma de singularidades, num movimento de mútua constituição.

A totalidade define-se como um ser que, radicalmente distinto da soma de suas partes, reencontra-se integralmente – sob uma ou outra forma – em cada uma delas e que entra em relação consigo mesmo, seja pela sua relação com uma ou várias de suas partes, seja relativamente às relações que todas ou várias de suas partes mantêm entre si. (Sartre, 2002: 163).

Há uma questão epistemológica. Coerentemente com o pensamento complexo e dialético histórico no entendimento da "questão ambiental", não definimos a realidade como uma externalidade positiva e nem a ciência como a portadora de uma verdade neutra, cujas formulações, hipóteses, argumentos, informações e teorias construídas sejam isentas de valores. É nefasto

⁴ Críticas pertinentes são feitas ao método dialético-histórico em função de se poder extrair destas tradições teóricas logocêntricas, antropocêntricas e teleológicas em seus modelos; contudo, isto é algo que, no nosso entendimento, não o invalida como posicionamento científico e racional consistente e teoricamente útil a um novo paradigma humanista ecológico que necessitamos. Algumas reflexões iniciais sobre o método estão desenvolvidos em Loureiro (2003-a).

para o conhecimento científico e para o "fazer pesquisa" ignorar a subjetividade, a presença do pesquisador como sujeito social e a relatividade das coisas. Um certo distanciamento sim é imprescindível, mas que permita racionalmente compreender a realidade, sistematizá-la, ordená-la de modo a gerar argumentos e teorias que possam ser democraticamente comprovadas, criticadas e confrontadas, sem cair na positividade da realidade ou, no extremo oposto, no relativismo absoluto. O problema maior na perspectiva positivista e fragmentária não está em tentar estabelecer autonomia ao pensamento científico em relação às estruturas e valores culturais, mas em não dialetizar tal autonomia, em não relacionar objetividade e subjetividade e nem reconhecer este movimento como parte da construção das verdades que são provisórias e datadas (Löwy, 1989).

Há ainda uma questão política. Num momento em que o pós-modernismo se converte num posicionamento antiteórico, pragmático, atomístico, decretando o fim da história e de uma racionalidade humanística e universal, e em que o neoliberalismo reduz tudo à economia de mercado e a números, fazer ciência, produzir conhecimentos que não sejam comprometidos com valores transformadores da realidade social é se acomodar na posição de produtor de conhecimentos que, definitivamente, por si só não geram mudanças significativas do quadro em que vivemos.

Logo, uma *Educação Ambiental Transformadora* não é aquela que visa interpretar, informar e conhecer a realidade, mas busca compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos. Por isso, não basta mais construir teorias abstratas sob bases idealizadas, que despejam uma enormidade de informações desconexas e atomizadas e que não favorecem a intervenção qualificada dos agentes sociais, mas apenas a proliferação de queixas individuais sobre o estado de miséria, sem efeitos públicos (Bauman, 2000). Não basta também atuar sem capacidade crítica e teórica. O que importa é transformar pela atividade consciente, pela relação teoria-prática, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas.

Definido o significado de *Educação Ambiental Transformadora*, desenvolveremos a seguir argumentos críticos

acerca da história da Educação Ambiental no Brasil, para, posteriormente, discorrer sobre conceitos centrais para a prática educativa e ambientalista crítica e reflexiva.

3 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Desde meados da década de 1960, na qual começa a se afirmar internacionalmente, a Educação Ambiental expressou as diferentes formas de se entender e atuar na "questão ambiental". Assim, longe de podermos tê-la de modo unitário, precisamos compreendê-la como unidade em uma miríade complexa de tendências que buscam dar destaque aos aspectos concernentes ao debate ambiental contemporâneo e que ocupam espaços sociais próprios e disputam hegemonia (Carvalho, 2001). Quando analisamos eventos marcantes de sua história e o modo como se buscou viabilizar as diretrizes consensualmente aceitas por educadores de todos os continentes, essa dinâmica se torna evidente⁵.

Em todos os encontros internacionais, sem exceção, a dimensão cidadã (de inserção individual em sociedade) e ética (definição de valores que sejam democráticos e vistos como universais para um dado momento histórico) estiveram presentes e foram reforçadas nos constantes apelos à formação de novos códigos morais e de comportamentos condizentes com as perspectivas ecológicas de mundo. Todavia, apesar do inegável valor político e macro-orientador, o caráter genérico presente nos documentos conclusivos faz com que conceitos "chaves" sejam apropriados segundo interesses específicos, sendo esse o caso típico de categorias como participação e interdisciplinaridade, sem que a análise rigorosa do que isso representa seja efetuada⁶.

⁵ Uma análise sintética destes eventos pode ser vista em Loureiro (1999).

⁶ Por exemplo, em relação à participação, em termos conceituais, existem pelo menos três grandes eixos (liberal, revolucionário e democrático radical) em que a prática expressa tais sentidos. O fato é que todo conceito que é apropriado indistintamente deve ser analisado com maior cuidado por quem trabalha em educação, verificando o significado implícito nas afirmações mais genéricas e consensuais. Muitas vezes, projetos que querem a obediência de grupos populares se utilizam do discurso da participação para promover a cooptação, o assistencialismo e o paternalismo reprodutores da dominação política, e isso não é devidamente problematizado e publicizado. O mesmo pode ser dito em relação

Sem dúvida, esse generalismo conceitual decorre da própria dinâmica conflitiva entre tendências, em que grupos e indivíduos com posições antagônicas apresentam diretrizes amplas e consensuais que servem como parâmetros para a ação específica e que podem, com isso, serem aprovadas em determinado momento aglutinador (evento) por aqueles que se consideram educadores ambientalistas, estabelecendo um certo sentido de identidade e pertencimento.

Contudo, decorrente desse grau de generalidade, numa perspectiva transformadora, é preciso alertar aqui para pelo menos um dos riscos centrais presentes nos documentos quando se prega a mudança de valores, atitudes e comportamentos em busca da sustentabilidade planetária: a imposição de conduta. A Educação Ambiental não tem a finalidade de reproduzir e dar sentido universal a valores de grupos dominantes, impondo condutas, mas de estabelecer processos práticos e reflexivos que levem à consolidação de valores que possam ser entendidos e aceitos como favoráveis à sustentabilidade global, à justiça social e à preservação da vida. Este ponto merece todo destaque, posto que não é incomum observarmos projetos de Educação Ambiental junto a programas governamentais ou não-governamentais serem promovidos com o objetivo de levar determinados grupos sociais a aceitarem certos padrões culturais e comportamentais, e a assumirem certos problemas como prioritários. O fato é que estes projetos deveriam fundamentalmente estabelecer processos participativos de ação consciente e integrada, fortalecendo o sentido de responsabilidade cidadã e de pertencimento a uma determinada localidade.

No Brasil, a Educação Ambiental se fez tardiamente. Apesar da existência de registros de projetos e programas desde a década de setenta, efetivamente é em meados da década de oitenta que esta começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância, inclusive, com sua inclusão na Constituição

à interdisciplinaridade. Existem duas linhas distintas que vão representar projetos antagônicos de construção de práticas interdisciplinares. Uma adepta da teoria crítica, do conceito de totalidade e de complexidade; e outra que decorre de um monismo epistemológico e do positivismo. Maiores detalhes, ver: Loureiro (2003-b).

Federal de 1988. No início da década de noventa, seja pela mobilização social em decorrência da Rio 92, seja pelo alcance e urgência global que a questão do meio ambiente adquiriu, o governo federal, principalmente através do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente, criou alguns documentos e ações importantes: Programa Nacional de Educação Ambiental, Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 9795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, com explícita preocupação social e com a formação de uma sociedade justa, democrática e sustentável.

Apesar de reconhecermos os avanços obtidos, limites no entendimento do que é educar e da própria radicalidade da proposta ambientalista ainda se fazem presente e dominante, sendo facilmente explicáveis quando analisamos a história da Educação Ambiental no país.

Num breve olhar para o passado, constatamos que o debate ambiental se instaurou no país sob a égide do regime militar nos anos sessenta e setenta, muito mais por força de pressões internacionais do que por um movimento social nacional consolidado. Cabe recordar que o movimento ambientalista ganha caráter público e social efetivo no Brasil apenas no início da década de oitenta, com raras exceções anteriores em estados como o Rio Grande do Sul. Mesmo nessa década, um viés conservacionista altamente influenciado por valores da classe média européia deu o "tom" político predominante nas organizações recém formadas, algo que se refletiu imediatamente no processo de formação do Partido Verde brasileiro⁷. Além disso, falar em ambiente era pensar em preservação da natureza *stricto sensu*, em um assunto técnico e em algo que impedia o desenvolvimento do país. Nesse contexto, a Educação Ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ciência-ecologia.

Para ilustrar a nossa posição e o quanto a relevância da

⁷ Evidentemente que já havia tendências críticas que vinculavam o social ao ambiental e que buscavam novos modelos societários, contudo não eram hegemônicas (como não são), nem possuíam grande capilaridade no tecido social (Loureiro 2003-a).

Educação Ambiental não era devidamente reconhecida pelas instituições oficiais, cabe lembrarmos do *Relatório Nacional*, que fez parte da programação da ONU para a Conferência de 1992 e que expressou a posição do país à época. O item relativo à Educação Ambiental apresenta uma descrição lógica apoiada em bases conceituais avançadas dentro do tema, porém, a boa articulação do discurso se perde pela falta de ênfase em pontos essenciais. O relatório governamental coloca rapidamente, e como um fato secundário, que um dos maiores problemas é que a Educação Ambiental nunca foi tratada como parte de área de Educação, e sim como de meio ambiente (Cima, 1991).

Isto não deve ser apresentado como um fato qualquer, mas como o principal problema. A falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e princípios teóricos básicos da educação.

Reconhecem, no relatório, que os pressupostos teóricos da Educação Ambiental não foram aprofundados, e que isso, associado ao enfoque biologizante, impediu uma perspectiva popular e crítica. Contudo, ao confirmarem tal dado de realidade, o fazem como se fosse apenas um equívoco de conhecimento e de má administração do tema pela burocracia estatal. Ora, esses não são apenas fatores conjunturais resultantes da imaturidade do Estado Brasileiro no tratamento da questão. O problema é estrutural, vinculado ao modelo predatório e excludente de desenvolvimento vigente nos anos setenta, à baixa participação política e cidadã nas questões vistas como ambientais, à conjunção do Estado aos interesses privados capitalistas e ao reducionismo no tratamento do ambiente. Assim, a Educação Ambiental se constituiu de modo precário como política pública em educação, algo manifestado até hoje na ausência de recursos financeiros para programas que possam implementá-la como parte constitutiva das políticas sociais e programas de governo.

No campo acadêmico, o mesmo se observa. Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras não possuem, em geral, uma ação institucional clara e definida para a área, apesar das orientações

do MEC e de outras instâncias governamentais neste sentido. O que existe, tirando raras exceções, são núcleos disciplinares ou multidisciplinares que, muito mais por iniciativa de um ou de alguns poucos docentes e pesquisadores, promovem a produção acadêmica, cursos de extensão, de especialização e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação *stricto sensu*, contudo, neste contexto de proposições oriundas de grupos específicos de profissionais do nível superior, sem uma ação abrangente, aberta à participação social e institucional.

A própria presença acadêmica em eventos reconhecidos como significativos durante a década de noventa foi modesta, tendo sido, inclusive, cobrada publicamente por representações de outros setores da sociedade que tradicionalmente se engajam na execução e promoção da Educação Ambiental. Comumente, o docente que atua em fóruns específicos é aquele que possui uma trajetória particular de militância ambientalista, caracterizando o quanto a área não se consolidou como campo de conhecimento científico.

Uma situação exemplar das dificuldades existentes foi o que ocorreu na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Após anos de debates, apenas em 2002 foi formado o Grupo de Trabalho em Educação Ambiental. Foram diversas tentativas que esbarraram no baixo envolvimento dos pesquisadores em Educação e nas discordâncias quanto à compreensão do modo como a Educação Ambiental deveria se inserir no debate (transversalmente ou como grupo próprio articulado aos demais), evidenciando, inclusive, o pouco aprofundamento teórico sobre sua epistemologia, algo que poderia ser propiciado nos fóruns acadêmicos existentes.

Situado o panorama atual da Educação Ambiental no Brasil em linhas gerais e a partir de dois exemplos concretos, apresentaremos a seguir, considerando a dimensão de um capítulo de livro, alguns conceitos relevantes para se definir a atuação transformadora na área em discussão.

4 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: IDENTIFICANDO OS SUJEITOS DO PROCESSO EDUCATIVO

Em Educação Ambiental, além do conhecimento do cenário global, suas causas e implicações que definem o contexto em que se move a atuação pedagógica, é importante trabalhar os problemas específicos de cada grupo social, principalmente quando se tem por finalidade básica a gestão ambiental participativa⁸ com vistas à transformação da realidade de vida e o estabelecimento de um processo emancipatório. Os grupos possuem peculiaridades ligadas à situação particular de seus ambientes, ao modo como interagem neste, à percepção qualitativa dos problemas e no estabelecimento da sua especificidade na dialética com as determinações históricas e cenários mais amplos.

É a partir da ação territorializada dos diferentes atores sociais, com seus distintos interesses, compreensões e necessidades, que se instauram os conflitos pela apropriação e usos do patrimônio natural, e se realizam os processos voltados para a gestão democrática do ambiente (Loureiro, 2002). A territorialidade, enquanto síntese integradora entre o natural e o humano, localizada histórica e espacialmente, é fundamental para a ação educativa, pois permite a compreensão e a transformação de relações sociais que são exercidas a partir de um determinado modo de produção e reprodução sociais estabelecido em um espaço definido.

Em uma perspectiva de *Educação Ambiental Transformadora*, o sentido de partir dos grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade ambiental é destacar a realidade da maioria, é democratizar o acesso à informação, é entender a sociedade em suas múltiplas contradições. É fazer com que os diversos setores sociais incorporem a práxis ambientalista, ressignificando-a, e tornem a Educação Ambiental uma política pública democrática consolidada nacionalmente.

⁸ Ao mencionarmos a gestão ambiental, não nos referimos à abordagem tecnocrática clássica de gestão de recursos, mas ao posicionamento adotado pela Coordenação de Educação Ambiental do Ibama, que a entende como: "um processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído. Este processo de mediação define e redefine, continuamente, o modo como os diferentes atores sociais, através de suas práticas, alteram a qualidade do meio ambiente e também como se distribuem os custos e os benefícios decorrentes da ação destes agentes" (Quintas, 2000: 17).

Por estado de vulnerabilidade socioambiental, entendemos a situação de grupos específicos que se encontram: (1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos, e (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive.

A finalidade de uma Educação Ambiental que assimile a perspectiva dos sujeitos sociais excluídos não é o de reforçar as desigualdades de classes, mas, através do reconhecimento de que elas existem, estabelecer uma Educação Ambiental plena, contextualizada e crítica, que evidencie os problemas estruturais de nossa sociedade e as causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos. Sem dúvida, evidenciamos nosso amadurecimento intelectual quando não naturalizamos, reificamos ou homogeneizamos a realidade, sendo capazes de agir conscientemente no próprio movimento contraditório que é a história.

5 – CONCEITO DE AMBIENTE E DE CONFLITO AMBIENTAL

O conceito de ambiente adotado na Educação Ambiental expressa um espaço territorialmente percebido com diferentes escalas de compreensão e intervenção, em que se operam as relações sociedade-natureza. Exprime uma totalidade que só se concretiza à medida que é preenchido pelos sujeitos individuais e coletivos com suas visões de mundo (Gonçalves, 1989 e 2000). É, portanto, o resultado da interação entre a parte (a sociedade) com o todo (a natureza), mutável em ao menos

alguns de seus aspectos, conforme a capacidade de trabalho⁹ de que dispomos para tal.

Programas educativos pautados por paradigmas comportamentalistas e tecnocráticos da prática pedagógica, por dissociarem o ambiental do social e retirarem a historicidade da atividade humana, podem conduzir a um idealizado e acrítico

⁹ Trabalho não no sentido exclusivamente econômico laborativo, mas de toda atividade social que faz a mediação de nossas relações na natureza.

consenso sobre as causas e soluções dos problemas ambientais. O risco político desta perspectiva é a reprodução da desigualdade social e da injustiça ambiental por intermédio de projetos e ações concebidos pelas elites intelectuais e governantes, apresentados como a expressão do que é melhor para o conjunto da sociedade. Estes se justificam em pretensos consensos definidos *a priori*, visto que para esta perspectiva, a realidade é objetiva, compreensível exclusivamente à luz do conhecimento científico e o risco igual para todos.

Para o posicionamento crítico em Educação Ambiental, consensos e acordos só são possíveis no processo democrático e dialógico de desvelamento da complexidade da realidade e dos conflitos constitutivos desta. Ou seja, só se alcança o consenso pelo reconhecimento da diversidade, tensões e oposições fundantes, e nunca em cima de uma abstrata e idealizada homogeneidade da realidade.

Em uma perspectiva de *justiça ambiental*¹⁰, as causas da degradação não são determinadas por fatores conjunturais ou pela ignorância tecnológica. Devem-se a um conjunto de variáveis interconectas que se dão em bases sociais, econômicas, culturais e políticas estruturalmente desiguais, que conformam a sociedade contemporânea. Tal estrutura faz com que o processo de exposição aos problemas e riscos ambientais, bem como a definição e percepção destes, também sejam diferentemente constituídos e distribuídos.

¹⁰ *Justiça Ambiental* é "... um conceito aglutinador e mobilizador, por integrar as dimensões ambiental, social e ética da sustentabilidade e do desenvolvimento, freqüentemente dissociados nos discursos e nas práticas. Tal conceito contribui para reverter a fragmentação e o isolamento de vários movimentos sociais frente aos processos de globalização e reestruturação produtiva que provocam perda de soberania, desemprego, precarização do trabalho e fragilização do movimento sindical e social como um todo. Justiça ambiental, mais que uma expressão do campo do direito, assume-se como campo de reflexão, mobilização e bandeira de luta de diversos sujeitos e entidades, como sindicatos, associações de moradores, grupos afetados por diversos riscos [...], ambientalistas e cientistas." (declaração de Lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental). Como conceito e movimento, *Justiça Ambiental* constitui-se em vetor importante de contestação ao modelo de desenvolvimento vigente, de explicitação da vinculação entre justiça social e ambiental e de luta pela organização popular para exigir políticas públicas inclusivas e democráticas.

No contexto brasileiro, o debate sobre a relação entre desigualdade social e exposição de populações marginais aos problemas ambientais ainda é incipiente. Pode-se verificar sua frágil expressão tanto nos meios acadêmicos e governamentais quanto junto às forças sociais democráticas, ainda que estas venham incorporando a temática ambiental à sua prática política. Precisamos avançar na compreensão da relação entre desigualdade ambiental, econômica e social.

Para isso, é fundamental o reconhecimento do patrimônio natural como bem coletivo, que deve ser gerido de forma sustentável, democrática e inclusiva. Esta postura, evidentemente, articula-se com a consolidação da percepção do uso e preservação dos bens naturais como parte de um processo social e econômico de concertação e confronto de interesses, de reconhecimento de identidades políticas, de participação cívica e de construção de valores democráticos nas decisões sobre a vida comum.

Não há democracia nem educação para a cidadania sem a explicitação de conflitos. A aceitação de que a sociedade além de plural é permeada por visões de mundo, interesses e necessidades distintas está implícita em processos efetivamente democráticos, nos quais se incluem as oposições, tensões e contradições entre direitos e deveres, indivíduo e coletividade, público e privado, liberdade e igualdade, mercado e estatal.

Por conflito ambiental entendemos como sendo aquele em que há confronto de interesses representados em torno da utilização e/ou gestão do ambiente (Carvalho e Scotto, 1995). Os conflitos ambientais podem ser categorizados em explícitos ou implícitos. Os conflitos implícitos são aqueles em que as comunidades são atingidas por um processo de degradação do qual não têm consciência. Em certos casos, mesmo percebendo-o, as comunidades não associam a degradação ambiental às práticas e agentes sociais específicos. O conflito ambiental é explicitado quando as comunidades estabelecem uma associação lógica imediata entre a degradação do ambiente e a ação de agentes sociais determinados sob dadas condições históricas (Acsehrad, 1992).

Seguindo uma classificação processual feita pela Fundación Foro Nacional por Colombia (2001), há três etapas em

um conflito: o surgimento de uma incompatibilidade (conflito latente); a tomada de consciência de tal oposição (conflito incipiente), e a tomada de posição para enfrentá-la e superá-la (conflito manifesto).

Todavia, o reconhecimento de que a sociedade é constituída por conflitos, não significa, em uma perspectiva democrática e dialógica, que seja impossível ocorrer negociações e busca de consensos específicos que resultem na resolução de um problema identificado. O diálogo não elimina as contradições, mas as pressupõe. O outro nos coloca em contato com uma realidade que vai além do que o isolamento e a verdade científica vista como superior e neutra nos permite enxergar. O nosso movimento de objetivação se dá pela intersubjetivação, pelo esforço de maior compreensão mútua, em que divergências persistem combinadas com convergências, em que a liberdade de se afirmar ocorre mediante o reconhecimento da necessidade do outro (Konder, 1992).

Alguns aspectos neste sentido são fundamentais para viabilizar a gestão democrática de conflitos ambientais em educação (Fundación Foro Nacional por Colombia, 2001):

1. reconhecer e definir o problema, suas causas, interesses e argumentos das partes envolvidas;
2. ter claro os posicionamentos distintos;
3. saber se colocar no lugar do outro;
4. ter o diálogo como princípio indissociável do processo;
5. atacar o problema e não as pessoas em suas individualidades;
6. assumir uma postura de cooperação, solidariedade e respeito;
7. usar a criatividade e o conhecimento disponível para se encontrar alternativas.

Podemos apontar seis passos de cunho pedagógico para a transformação de um conflito em busca de soluções em curto prazo dos problemas ambientais identificados:

1. identificação e definição do conflito existente em um dado problema;
2. clarificação do que é constitutivo do problema e do conflito, segundo a perspectiva das partes envolvidas;
3. geração de processos que resultem em idéias e alternativas;
4. avaliação coletiva das alternativas criadas a partir de critérios

- definidos e aceitos pelos agentes sociais;
5. negociação das bases que assegurem o cumprimento do que for acordado;
 6. realização de ações planejadas, reconhecendo o esforço das partes e estabelecendo os métodos de avaliação e monitoramento do processo.

Estes são passos e princípios gerais de um planejamento participativo em Educação Ambiental que possua uma perspectiva transformadora como a aqui adotada, e que considere o "lugar" a partir do qual cada grupo social interage no ambiente. Servem para introduzir o debate acerca da definição de um projeto político-pedagógico escolar ou como instrumento de fomento à construção de estratégias não-formais, numa abordagem educacional integrada, inclusiva e dialógica. Permitem, por fim, superarmos as atividades fragmentadoras e alienantes e as compreensões de ambiente que dissociam as esferas da vida social e dicotomizam a condição humana de existência enquanto natureza.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, neste artigo, destacar alguns dos fundamentos básicos que caracterizam uma concepção transformadora de Educação Ambiental, quando esta se assume como práxis social inserida nos processos de construção de uma sociedade sustentável em sua radicalidade; e chamar a atenção para certos reducionismos e idealizações que caracterizam a área em questão e que conformam diretamente o entendimento de seus pressupostos teóricos e a definição de suas metodologias.

Isso foi feito à luz de referencial teórico inserido em tradição intelectual e política ampla e complexa em seus posicionamentos e argumentos, cujo método de análise e atuação prática se mostram adequados às concepções revolucionárias do ambientalismo enquanto movimento histórico. A esse respeito, sinalizamos para alguns dos elementos centrais do marxismo e da dialética histórica, coerentes com uma perspectiva ambientalista crítica e com a educação transformadora, nos contrapondo a certas simplificações ideológicas que distorcem a teoria marxiana

em função de interesses específicos ou do total desconhecimento de suas proposições e método. Em uma fase histórica em que procuramos contribuir, como educadores, para a atuação cidadã e emancipadora, e para o repensar de alternativas ao capitalismo, argumentos favoráveis a uma compreensão integral e dialética da "questão ambiental" são de grande relevância.

Esperamos, com isso, dentro do que podemos ambicionar em um texto das dimensões de um artigo, não ter apresentado formulações conclusivas, mas ter fomentado o interesse e a reflexão dos educadores, simpatizantes e atores sociais que se proclamam ambientalistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSELRAD, H. *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: Ibase, 1992.
- BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BORON, A. *Filosofia política marxista*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1986. [Col. Primeiros Passos].
- CARVALHO, I.; SCOTTO, G.; BARRETO, A. *Conflitos sociais e meio ambiente: desafios políticos e conceituais*. Rio de Janeiro: Ibase, 1995.
- CARVALHO, I. C. M. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil*. Porto Alegre: EDUEFRGS, 2001.
- CIMA. *Subsídios técnicos para a elaboração do Relatório Nacional do Brasil para a CNUMAD*. Brasília, 1991.
- COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. *Revista Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 145-166, 1997.
- FUNDACIÓN FORO NACIONAL POR COLOMBIA. *Conflicto, convivencia y democracia*. Colombia, 2001.
- GONÇALVES, C. W. P. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J. S. *Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: IBAMA, 2000.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). *Educação*

Ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Considerações sobre o conceito de Educação Ambiental. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 2, n. 3, p. 39-51, set. 1999.

_____. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003a.

LOUREIRO, C. F. B. (org.). *Cidadania e meio ambiente*: Salvador: Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003-b.

LÖWY, M. *Método dialético e teoria política*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Ideologias e ciências sociais*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

QUINTAS, J. S. Por uma educação ambiental emancipatória. In: QUINTAS, J. S., *Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: IBAMA, 2000.

SARTRE, J. P. *Crítica da razão dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. *La Educación Ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. Vendome: Presses Universitaires de France, 1980.

ZACARIAS, R. *Consumo, lixo e Educação Ambiental: uma abordagem crítica*. Juiz de Fora: FEME, 2000.