

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRESENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE NATAL/RN

Magnus José Barros Gonzaga*
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Magnusgorky@gmail.com
Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar

RESUMO:

Analisa-se, à luz da perspectiva crítica, a concepção de Educação Ambiental presente na prática pedagógica de professores da escola pública da Rede Municipal de Ensino de Natal, RN. Como resultado do estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado, constatou-se que, predominantemente, as experiências pedagógicas pesquisadas situam-se no campo da concepção de Educação Ambiental compreendida como conservadora ou comportamentalista. A pesquisa desenvolvida aponta que existe predominância da visão naturalista e biologizante no tocante a abordagem da Educação Ambiental, concepção caracterizada principalmente pelo reducionismo na compreensão da problemática ambiental. Esta perspectiva é marcada principalmente pelo seu enfoque biologizante e ecologizante no tocante a temas ambientais. Perspectiva que não expressa ou considera as dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais quando se dirige a questão ambiental. Portanto, essa visão de mundo e entendimento sobre a problemática ambiental incorpora-se aos fundamentos da Educação Ambiental considerada pela perspectiva crítica como Educação Ambiental conservadora e comportamentalista. O estudo desenvolvido em sete escolas, distribuídas nas quatro zonas da cidade (Norte, Sul, Leste e Oeste) conclui, no entanto, que esta concepção de Educação Ambiental, predominantemente, orienta a prática pedagógica no âmbito das escolas públicas estudadas.

Palavras chave: educação ambiental, educação ambiental crítica, práxis pedagógica, escola pública.

Considerações iniciais

Face ao recente contexto contemporâneo, a pesquisa científica pode situar-se dentro de novas formas de ação na sociedade aptas a abrir caminhos ou perspectivas contra-hegemônicas do ponto de vista cognitivo, político, ético e social.

* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Mestre em Ciências Sociais também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O presente artigo é um recorte temático de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no âmbito do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

No tocante aos objetivos da pesquisa, buscou-se identificar as matrizes teórico-metodológicas que fundamentam as experiências em Educação Ambiental nas escolas. Para analisá-las, recorreu-se a alguns critérios diferenciadores das matrizes teóricas a partir da perspectiva de Educação Ambiental crítica, concepção que tem na dialética sua base de sustentação. Como referencial teórico do campo, o estudo fundamentou-se em Lima (2002), Loureiro et al (2002); Loureiro (2004, 2006); Layrargues (2004), Guimarães (2002), Carvalho (2006).

Ancoramo-nos, ainda, em conceitos básicos configurados pela compreensão no entendimento da *ação* em Arendt (1989) e da *práxis* em Marx (1989) como conceitos fundamentais e importantes para o estabelecimento de uma Educação Ambiental que engendre maiores possibilidades de mudança. Nesse ínterim, aborda-se, portanto, aspectos de experiências pedagógicas em Educação Ambiental (EA) desenvolvida em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Natal, RN.

Ação e *práxis*: fundamentos para o exercício da *práxis pedagógica* no âmbito da Educação Ambiental crítica

Antes de discorrermos sobre os fundamentos do conceito de ação, enquanto condição humana proposto por Hannah Arendt (1995) problematizaremos um pouco as noções de “comportamento” e “atitude” na perspectiva da EA crítica e em seguida o conceito de *práxis*, a partir das formulações propostas por Marx (1989).

A formação de uma atitude ecológica para Carvalho (2006, p. 177) “pode ser considerada um dos objetivos mais perseguidos e reafirmados pela EA crítica”. Nesse sentido, definimos essa formação de atitudes ecológicas como a adoção de um conjunto de crenças, valores e sensibilidades tanto do ponto de vista da ética como da estética, orientadas para a construção de um sujeito ecológico.

Diferentemente da noção de comportamento, as atitudes orientam as decisões e os posicionamentos dos sujeitos no mundo, conforme explicita Carvalho (2006, p. 178):

essa distinção entre atitude e comportamento vai influenciar diferentes modos de compreensão do ato educativo. Há orientações pedagógicas que concebem a finalidade e a efetividade da educação como a

mudança de comportamentos, enquanto outras pensam o processo educativo nos termos da formação de atitudes. Com a EA não é diferente. Nela há muitas atividades e programas que operam de acordo com uma orientação comportamentalista e conseqüentemente enfatizam, por exemplo, a mudança de comportamentos de agressão ou indiferença ao meio ambiente para comportamentos de preservação e condutas responsáveis, ao passo que outras orientações valorizam como finalidade de sua ação a formação de uma atitude ecológica.

Muitas vezes, as pessoas comportam-se de determinadas maneiras apenas pela coerção ou para satisfazer certas pressões sociais, mas sem acreditarem ou refletirem nas razões de tais comportamentos. Dessa maneira, o comportamento se dá de forma mecânica, sem reflexão alguma sobre os resultados desse comportamento e sim como uma predisposição para seguir regras estabelecidas de comportamentos ditos ‘corretos’. Portanto, ao se almejar a mudança de comportamentos, nem sempre se atinge a construção de atitudes ecológicas, no seu sentido mais amplo. Nesse ínterim, Carvalho (2006, p. 181) ressalta:

cabe reconhecer que gerar comportamentos individuais ordeiros, preocupados com a limpeza de uma área ou com a economia de recursos ambientais como a água ou a energia elétrica, pode ser socialmente desejável e útil, mas não significa necessariamente que tais comportamentos sejam integrados na formação de uma atitude ecológica e cidadã.

Bem mais do que simples comportamentos mecanizados, do ponto de vista da EA crítica, é importante ter em vista um processo permanente de construção de atitudes através de valores e visões de mundo que compreendem o meio ambiente como uma rede de re-ligações entre sociedade e natureza na sociedade capitalista.

Embora nem sempre o enfoque comportamentalista, baseado nos fundamentos da psicologia comportamentalista behaviorista, na educação, seja acompanhado de uma matriz teórica que a sustente, muitas vezes, a mudança comportamental dos indivíduos é vista como a finalidade do processo educativo. Essa perspectiva de educação é quase sempre levada para o universo das práticas pedagógicas disfarçadas de outras denominações teóricas que circundam o campo da educação, mas, mesmo assim, não se desvincula do seu caráter adestrador como pensa Brugger (1999).

Contribuindo com o debate, Ferraro Junior (2006, p. 163) compreende a psicologização da EA como um fenômeno que compromete a EA crítica e emancipatória. Nesse aspecto, ele argumenta:

esta Educação Ambiental perde qualquer possibilidade de transformação social efetiva, ignora que, como colocam as perspectivas ecomarxistas, os coletivos e não os indivíduos se relacionam com a natureza. [...] pode transformar a Educação Ambiental numa prática terapêutica individual, processo que pode esvaziar tanto o processo de reflexão coletiva quanto o potencial de crítica social da realidade que passa a ser naturalizada e nela só nos cabe valorizar as relações, o cotidiano, cuidar do nosso cantinho, fazer a ‘nossa parte’, estetizar o modo de ser e a própria pobreza material, os conflitos são secundarizados ou tratados como derivações das mentes perturbadas.

Sobre esse aspecto, é comum encontrar nas escolas orientações do tipo: não jogue o papel no chão! Temos que preservar a natureza! Temos que economizar a água! Quando questões como essas são postas aos alunos sem a devida contextualização histórica, política, mas, apenas, para eles assimilarem tais comportamentos como *certos* ou *errados* e comportarem-se de tal maneira, essas práticas não passam de meras tentativas de adestramentos comportamentais.

No âmbito do processo educativo, “a orientação comportamental é, sobretudo aquela que foi incorporada por uma psicologia da consciência que aposta em um sujeito racional” (CARVALHO, 2006, p. 183).

Adotar a ideia de comportamento, como finalidade do processo educativo no campo da EA, pode significar uma considerável perda do caráter transformador e emancipador, o qual poderia ser atingido pelo ato educativo. Quando compreendido dessa maneira, o processo educativo pode tornar um espaço cerceador, coercitivo e restritivo ao invés de propiciar outras possibilidades de aprendizagem orientadas para a criatividade e busca de liberdades individuais e coletivas para a transformação. Ao contrário desta vertente e conforme defende a tradição crítica, a EA deve se realizar partindo-se do entendimento de que a educação é um processo educativo de ato político em seu sentido mais amplo, podendo se consolidar como prática social que tem vocação para a construção de sujeitos políticos capazes de interagir reflexiva e criticamente na sociedade.

Pelo fato de compreendermos que existem diferenças conceituais importantes entre o ato de agir e comportar-se, optamos por recorrer à discussão no plano filosófico, buscando-se em Hannah Arendt (1995) o fundamento da ideia de *ação*

como dimensão caracterizadora da condição humana. Deste modo, se o conceito de *ação* for compreendido como *ação* política, logo, este conceito contrapõe-se à noção de comportamento de base psicologista. Partindo-se deste entendimento, no interior da *práxis* pedagógica em EA, o sujeito da ação política é aquele que tem a capacidade de identificar os problemas, refletir criticamente e participar dos destinos e das decisões que adentram o campo da vida individual e coletiva dos sujeitos em busca do bem comum.

Arendt (1995, p. 242) comenta que “é verdade que somente a era moderna definiu o homem como, basicamente, *homo faber*, um produtor de coisas e ferramentas”. Pensada a *ação* dessa maneira, não tinha outro sentido, senão reduzi-la a fabricação, ao ato de fabricar. Mas, a *ação*, enquanto condição humana, jamais foi suprimida pela *instrumentalização* da *ação* e a degradação da política.

Com efeito, Arendt (1995) esclarece que agir, no sentido mais amplo do conceito, significa tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento a alguma coisa. Assim, Arendt (1995, p. 191) sintetiza: “o fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável”.

Para a filósofa, é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano. E é na ação e no discurso que os homens revelam quem são, mostram ativamente suas identidades pessoais e assim apresentam-se ao mundo humano.

Nesse sentido, o que se busca é a *ação* como processo, conforme explicita Arendt (1995, p. 243) “é a faculdade de agir, de iniciar processos novos e sem precedentes, cujo resultado é incerto e imprevisível, quer sejam desencadeados na esfera humana ou no reino da natureza”. Assim, “se podemos conceber a natureza e a história como sistemas de processos é porque somos capazes de agir, de iniciar nossos próprios processos” (ARENDR, 1995, p. 244). Por esta via de entendimento, podemos compreender que, ao levarmos essa compreensão para a *práxis* pedagógica em EA, a *ação* deve se revelar acompanhada do agente, do sujeito que a promoveu. A revelação do sujeito da *ação* é importante a fim de que não se torne um feito qualquer, apenas como um mecanismo para se atingir algo. Sem a revelação do agente que promoveu o ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como qualquer outro. Desse modo, “passa a ser apenas um meio para se atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto” (ARENDR, 1995, p. 193).

Nesse sentido, a *práxis* pedagógica, por sua vez, precisa consubstanciar-se na compreensão de que a EA é um processo que se dá pela *ação* política e reflexão no

fazer pedagógico que se contrapõe à noção de comportamento institucionalizado, como ato educativo mecânico que tem seu fim em si mesmo.

A esta altura, apoiamo-nos no conceito de *Práxis*, a partir das formulações propostas por Marx, como um caminho mais amplo para analisarmos as experiências pedagógicas em EA. Deste modo, a *práxis* é o conceito que nos fundamenta, além do entendimento de ação na condição humana, para encontrarmos os sentidos explícitos e implícitos expressos pelas experiências pedagógicas em EA desenvolvidas nas escolas, sujeito-objeto desse estudo.

Ao buscarmos o conceito filosófico *práxis*, precisamos, antes de tudo, diferenciá-lo do termo muito recorrente *prática*, que, quase sempre, é usado no sentido do pragmatismo e do utilitarismo, como expressões que designam algo do tipo *homem prático, coisa prática* etc.

Para um melhor aprofundamento sobre os sentidos atribuídos ao conceito de *práxis* instituído historicamente, recorreremos a Adolfo Sanchez Vazquez, a saber, por sua obra *Filosofia da práxis*, condição importante para iniciar qualquer discussão sobre o conceito proposto.

A expressão *práxis*, no termo grego antigo, significa a ação de levar algo a cabo, que tem seu fim em si mesmo, como um ato mecânico para atender a uma finalidade qualquer. Em função disso, recorreremos à *práxis* para “designar a atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida como o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do *prático* da linguagem comum” (VAZQUEZ, 2007, p. 28). Compreendida a *práxis* de tal modo, ela vai ocupar um lugar de destaque, na filosofia que concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como parte do processo que conduz a transformação, ou seja, não só interpretar, mas também transformar. Nesses termos, para melhor situar a nossa compreensão de *práxis*, faz-se necessário abandonar o entendimento do termo prático como a ação ou o objeto produzindo uma utilidade, uma função material, uma vantagem, um benefício.

A ideia de *práxis* erige-se a partir da teoria materialista de Marx com a agregação do aspecto político de uma prática transformadora vinculada à teoria concreta, como uma crítica ao filósofo Feuerbach, no sentido de que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é, então, a transformação (MARX, 1989). Nesses termos, a relação entre teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do

homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente (VAZQUEZ, 2007, p. 109).

Com efeito, a *práxis* é um conceito fundamental para compreender a educação, e, nesse caso, particular a EA, identificada como um ato político de transformação da realidade social e ambiental. Para Konder (1992), a *práxis* é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modifica a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas, reflexivo, pelo autoquestionamento, relacionando a teoria à prática transformadora. Kosik (1989) considera que a *práxis* penetra em todo o homem e o determina em sua totalidade, e a sua dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social.

Práxis, portanto, significa pensamento e ação conduzindo novas formas sociais direcionadas contra a reprodução in-consciente, automatizada da realidade. A *práxis* revela a atitude humana transformadora da natureza e da sociedade em primeiro plano.

A *práxis* é, para Loureiro (2006, p. 148), “um conceito central para a educação e, particularmente a EA, uma vez que conhecer, agir e se perceber no ambiente deixa de ser um ato teórico-cognitivo e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas que vai se tornando complexo e concreto na *práxis*”. A educação que contempla a *práxis* constitui-se em ato político de transformação da realidade. Assim, estimula os sujeitos para a reflexão crítica, desenvolve condições objetivas para a ação consciente de transformação social. E, por sua vez, a transformação da natureza não aparece dissociada da transformação do próprio homem. Implica, pois, a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Portanto, a EA que realiza suas intencionalidades pela *práxis* passa a ser uma atividade material humana, consciente, empenhada em promover movimentos de transformação do mundo natural e social.

A concepção de meio ambiente na visão dos professores

Para efeitos de nossa interpretação e análise sobre a concepção de meio ambiente dos professores, identificamos algumas categorias conceituais que integram a dimensão do meio ambiente, a partir da visão dos professores, os quais se configuram em: a) elementos físico-biológicos; b) relações de espacialidade e c) relações sociais. Na visão dos professores, os elementos físico-biológicos estão intrinsecamente relacionados às diversas formas de vida em toda a sua totalidade o que inclui também o homem, mas

não necessariamente a intervenção que este desenvolve no meio por intermédio da cultura. As relações de espacialidade estão relacionadas aos espaços geográficos, ao lugar no qual se habita ou se vive; as relações sociais dizem respeito às intervenções humanas deixadas no meio ambiente pela sociedade, que nesse caso, estão representadas pelas questões políticas e sociais que promovem a dialética da dinâmica social.

Na transcrição das falas elencadas, tanto as escolas, como os professores e professoras receberam nomes próprios fictícios, a fim de preservar-se suas identidades.

No tocante à compreensão dos professores sobre a concepção de meio ambiente (numa amostra de doze professores e de sete escolas) observou-se que 50% destes inseriram a dimensão da cultura, expressa pelas relações sociais, na concepção de meio ambiente. As falas transcritas dos professores e mencionadas a seguir demonstram essa visão.

Meio ambiente são todos os lugares que a gente vive. Todos os lugares que a gente vive, também fazem parte, até nossas relações sociais, tudo isso aí está implicado, também o ser humano. O próprio ser humano. Então o meio ambiente é tanto a Amazônia como o lugar que a gente está vivendo, nossa escola, o lugar por onde a gente anda no dia a dia, essa coisa toda (João – Artes- Escola A).

Constata-se que na compreensão do professor *João*, o meio ambiente é tanto o meio físico natural como o meio construído, incluindo-se também o homem e sua relação com esse meio.

Nas falas transcritas a seguir, o professor *Eduardo* e a professora *Sara* também demonstram compreender a existência da marca humana deixada na natureza pelas relações sociais, ao reconhecer o fato de que a sociedade, por suas necessidades, desenvolve-se em uma estreita relação com o seu entorno natural.

Na verdade, o meio ambiente, em linhas gerais, é tudo aquilo que nos rodeia. Até do ponto de vista conceitual. E quando a gente fala em tudo que nos rodeia, a gente reporta-se, imediatamente, aos elementos naturais? Os elementos constituintes da natureza, mas, como nesse meio natural existe a intervenção do homem, então essas intervenções promovidas pelo homem modificam esse meio ambiente que passa a interferir no modo de vida e na qualidade de vida das pessoas. O meio ambiente, na verdade, tende a comportar-se de acordo com a forma como ele é tratado (Eduardo – Pedagogo – Polivalente – Escola B).

Meio ambiente para mim é o espaço onde a gente vive. O espaço tanto ligado às questões de ambiente como também questões sociais, certo? Meio ambiente para mim é isso. É essa relação que a gente também tem de relacionamento, de questões de raça, de cor. Assim, esse ambiente para mim é isso? Onde você procura estabelecer harmonia entre eles, em qualquer sentido, tanto nas questões de fauna, de flora como também nas questões sociais (Sara Português - Escola D).

O professor *Juarez*, ao falar o que pensa sobre o meio ambiente, considera que existe uma relação dinâmica entre sociedade e natureza intermediada pelo trabalho humano como parte constituinte do meio ambiente.

Bem, pra mim meio ambiente é o meio natural o qual nós vivemos? Está relacionado a tudo, aos recursos naturais, está relacionado à relação que o homem tem com esse meio ambiente, a relação de sobrevivência, está relacionado aos seres vivos, à diversidade, à biodiversidade, que é necessário para que haja equilíbrio. [...]. Meio ambiente é o meio natural, é a relação que o homem tem com esse meio. Essa relação seria principalmente pela questão do trabalho, que acredito que o homem torna-se ele homem no momento em que, através do meio ambiente, dessa natureza, busca os seus meios de sobrevivência, ou seja, ele vai desenvolver ali o trabalho com a finalidade de sobrevivência. Então, a partir desse momento, esse homem passa a ter relação como uma questão social. (Juarez – Pedagogo – Polivalente – Escola C).

Para o professor *Juarez*, a relação humana com a natureza dá-se pelo trabalho, a partir do momento em que o homem busca os meios de sobrevivência. Essa visão tem um sentido importante porque ao perceber a categoria “trabalho” como mediadora da relação humana com a natureza, possibilita enxergar outras singularidades. Como por exemplo, compreender em que condições o trabalho é mediador da degradação ambiental e social? Essa visão fornece meios para que o exame das “relações produtivas e mercantis revele as singularidades dos atores sociais, permitindo uma distinção mais acurada do causador (e da vítima) da crise ambiental do que simplesmente a *humanidade*” (LAYRARGUES, 2006, p. 80).

Nesse aspecto, problematizar a relação humana com a natureza é importante porque pode ajudar-nos a desvendar ideologias generalistas do tipo: “agressão humana com a natureza”, “sociedade contra natureza”, “culpa da humanidade”. Expressões desse tipo, no entender de Layrargues (2006, p. 80):

dilui os agentes sociais que, com suas respectivas responsabilidades diferenciadas, ficam não em segundo plano, mas literalmente ocultos. É a consideração da categoria “trabalho” que fornece a concretude necessária para que seja possível visualizar que os “humanos” não são seres vivos genéricos e abstratos para serem qualificados linearmente numa relação “humano-natureza” como é tão frequentemente posta, mais sim preenchidos de valores, interesses, intencionalidades e intervenção físicas no mundo bastante diferenciadas.

Com efeito, perceber o diálogo existente entre a natureza e a sociedade possibilita compreender a permanente interação dessa relação. Na compreensão de Carvalho (2006, p. 82):

tal noção auxilia-nos a traduzir a indissociável interação entre o mundo natural e o social, da qual resultam as condições de vida humana na Terra e as marcas dessa presença na natureza, as quais criam permanentemente, no mundo, novos cursos de vida, fluxos de comunicação e paisagens tanto naturais quanto culturais.

Dessa maneira, abandona-se um conceito de meio ambiente, o qual está reduzido às suas condições físicas e biológicas de funcionamento e transcende-se para outra convicção, a de que “toda a formação social desenvolve-se numa estreita relação com e seu entorno natural” (LEFF, 2000, p. 95).

Entre as falas identificadas, seis (6) professores, o que corresponde aos outros 50% da amostra, abordaram uma compreensão naturalista sobre o meio ambiente, a qual corresponde à noção de espacialidade deslocada da interação humana na natureza, ou seja, refere-se ao lugar¹ onde os indivíduos habitam e está relacionada ao espaço geográfico.

Destacamos, portanto, que na amostra analisada, 50 % dos professores possuem uma representação de meio ambiente de cunho “naturalista”, por conceberem o meio ambiente a partir de uma visão ecológica “reducionista”, reduzida às dimensões físicas e biológicas da natureza. Ainda dentro dessa representação, identificamos duas visões: uma delas considera o meio ambiente a partir da noção de espacialidade, geralmente, relacionada ao lugar onde se habita. E outra, que articula a noção de espacialidade com os elementos físico-biológicos. Essa última visão está presente na metade da amostra que compreende o meio ambiente na sua dimensão naturalista.

¹ Essa definição de meio ambiente mais se aproxima do conceito de *lugar* na perspectiva da Geografia Humanística. Essa perspectiva considera o *lugar* como o espaço que se torna familiar ao indivíduo, o espaço vivido, experimentado cotidianamente.

As visões de meio ambiente expressas pelas professoras a seguir caracterizam bem essa perspectiva.

Então, meio ambiente é tudo que está relacionado com o meio aonde a gente vive, faz parte do meio aonde vivemos. A escola é nosso meio, onde moramos. Nosso bairro, nossa casa. Então, tudo isso faz parte do nosso meio ambiente (Maria Clara – Nível Médio – polivalente – Escola C).

A minha idéia é que meio ambiente não é o seu local restrito e sim se referindo ao planeta Terra. No todo, eu vejo esse todo. O meio ambiente como um todo. Essa é minha visão. (Ângela Geografia – Escola A).

Meio ambiente para mim é todo espaço que é ocupado por seres vivos e não vivos. Um objeto que foi construído e está destruindo o meio ambiente. Tudo que está no universo, está relacionado com o planeta Terra eu considero o meio ambiente (Kaline – Pedagoga – Escola G).

O reducionismo mais expressivo na compreensão do meio ambiente foi observado na fala da professora *Andréia*, a qual é formada em biologia e ensina Ciências. Ao referir-se ao conceito o diluiu totalmente na idéia de biosfera.

O meio ambiente é o meio que se vive. É vamos dizer assim, o meio ambiente é o planeta. Onde existem os seres vivos. Biosfera. Eu diria que o meio ambiente está relacionado com a biosfera. Onde tem vida, é o meio ambiente (Andréia - Ciências – Escola G).

Pode-se concluir, em relação à visão de meio ambiente predominante no universo da amostra pesquisada, que a compreensão do meio ambiente, enquanto inter-relações dinâmicas entre natureza e sociedade, interpretadas através das questões biofísicas, políticas, econômicas e culturais foram identificadas nas falas de seis (6) professores, o que constitui 50% da amostra. Por outro lado, essa visão está mais distante do repertório intelectual dos outros 50% dos professores entrevistados, que compreendem o meio ambiente a partir da visão reducionista, naturalista. Tal análise permite situá-la no interior da concepção ambiental que separa a natureza da cultura humana e quando esta se insere no fazer pedagógico da EA se circunscreve, ao mesmo tempo, no âmbito da Educação Ambiental conservadora ou comportamentalista.

Como características mais expressivas da EA conservadora ou comportamentalista, Gonzaga (2008), (2010) afirma que o enfoque desta vertente em relação à questão ambiental, apresenta uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; aborda um entendimento reducionista, biologizante ou fragmentado sobre a questão ambiental; compreende a natureza como algo exterior que rodeia a vida humana.

Com bastante pertinência, Layrargues (2004a, p.12) destaca que “essa vertente enfatiza a dimensão ecológica em detrimento das demais contextualizações do problema ambiental, promovendo o entendimento da estrutura e funcionamento dos sistemas ecológicos, mas ignorando a sua interface com a dinâmica social”.

O entendimento desenvolvido pelos professores sobre o meio ambiente pode significar tanto o que representa o meio para eles como o universo cultural deixado pelas circunstâncias, opções de vida ao longo de suas trajetórias enquanto sujeitos no mundo, como bem salienta Carvalho (2006, p. 78): “a interpretação fala tanto do fenômeno interpretado quanto do mundo da vida e do universo cultural do sujeito que interpreta”.

As principais temáticas abordadas pelos professores no âmbito da Educação Ambiental

Os temas geradores de discussões ou as temáticas abordadas pelos professores, associadas à concepção de EA em que elas se inserem podem constituir-se em indicativos que demonstrem a possibilidade da *práxis* educativa contribuir ou não com a transformação da realidade social e ambiental.

No escopo das preocupações ambientais, a questão do lixo vem sendo apontada como um dos problemas ambientais mais expressivos da atualidade, tanto que o lixo consolidou-se como tema privilegiado em diversas atividades pedagógicas no campo da EA.

A pesquisa revelou-nos que as temáticas desenvolvidas em sala de aula mais recorrentes estão voltadas para a dimensão do tema lixo, com forte expressão nas atividades de reciclagem e de limpeza do ambiente. Os dados coletados sinalizam que existe, nas experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores, um apelo direcionado para a questão do lixo, mas não necessariamente direcionada para o

aprofundamento que o assunto requer. Nesse sentido, para efeito desse artigo, optamos por elencar, primordialmente, esse tema, por observamos que as discussões sobre a reciclagem do lixo abrangem fortes conotações nas experiências dos professores. Além da capacidade sedutora do tema reciclagem, há uma intensificação por parte da mídia, sobre o assunto, fato que contribui muito para valorização do tema na escola.

No tocante as práticas em Educação Ambiental disseminadas pelas escolas no Brasil, a política denominada 3Rs (que corresponde às iniciais das palavras *Reduzir, Reutilizar e Reciclar*) ganhou projeção nacional com a promoção da questão do lixo como foco principal em atividades pedagógicas. Sobre tal política, Layrargues (2002, p. 180) menciona que

muitos programas de educação ambiental na escola são implementados de modo reducionista, já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a Coleta Seletiva de Lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos econômicos da questão do lixo.

Este modo de abordar o tema lixo tem sido constatado nas experiências de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas pesquisadas.

A fala do professor *João* situa muito bem esse entendimento além de abrir espaço para questionamentos.

Conteúdo é aquela velha questão dos Rs. Que no início eram três Rs e agora já está aumentando os números de Rs, Reciclar, Reutilizar e Reduzir, aí tem agora Repensar. Por exemplo, no início do ano eu começo trabalhando o solo. Ai eu vou falando a questão da erosão. Que não se deve jogar lixo no chão, porque prejudica. O plástico e outros materiais passam muito tempo para degradar-se. Que o solo é uma camada fina, mas ou menos trinta centímetros, quando o solo *sai* isso aí fica perdido. A questão também da lixiviação (João – Artes – Escola A)

Dentro desta perspectiva pedagógica, o aspecto ideológico da questão tem passado despercebido pelos educadores e favorecido, como consequência, o reducionismo do assunto às dimensões técnicas deslocadas das implicações ambientais, sociais e políticas que o problema acarreta.

Ideologicamente, a *Reciclagem* do lixo tornou-se uma atividade-fim em vez de estar sendo considerada um tema gerador de discussões sobre as consequências do

lixo num mundo marcado pela lógica da intensificação do consumismo e do desejo do ter cada vez mais acentuado na sociedade capitalista. Por estarem bastante envolvidos pelo discurso ecológico oficial disseminado na sociedade, alguns professores invertem a lógica da política dos 3Rs e privilegiam a etapa *Reciclagem* em detrimento das etapas *Redução* do consumo e *Reutilização*. Por sua vez, essa inversão na ordem da política dos 3Rs não confronta-se com o desenvolvimento do consumo, exatamente, por não privilegiar, estrategicamente, a sequência: *Redução* do consumo, etapa mais importante no âmbito desta política; “*Reutilização*” e, por fim, *Reciclagem*. Com a inversão da ordem na abordagem da política dos 3Rs, passa despercebida a compreensão de que o processo de *Reciclagem* só se consolida se houver produção e *consumo* dos produtos até se chegar ao lixo. A etapa de produção dos produtos acarreta e envolve outros processos bem mais degradantes e consequentes para a natureza e o bem comum: como as etapas de exploração dos recursos naturais; o transporte da matéria prima para a indústria, que envolve muita poluição atmosférica; o processo de produção industrial do produto, que inclui mais gasto de energias diversas, desperdício de matéria prima, gastos de diversos produtos necessários para o funcionamento do sistema produtivo; tudo isto sem contar os agravos socioambientais decorrentes das etapas do comércio.

Além das implicações ocasionadas nas etapas de exploração dos recursos, produção e consumo final, outra questão precisa ser compreendida: na sociedade atual, os bens estão sendo fabricados para terem pouco tempo de vida útil e se tornarem obsoletos num curto período de tempo. A dinâmica da inovação tecnológica para a produção de bens é tão rápida que acarreta uma grande variedade de produtos, com estilos estéticos e funções diferenciadas, disponíveis para venda, fato que induz o consumidor já sair da loja com dúvidas se realmente era aquele produto que deveria ter comprado e não outro esteticamente diferente e bem mais sofisticado de recursos. Isso se dá pelo processo de obsolescência planejada que está em curso, como mostra Layrargues (2002, p. 1840): “a vida útil dos produtos torna-se cada vez mais curta, e nem poderia ser diferente, pois há uma união entre a obsolescência planejada e a criação de demandas artificiais no capitalismo”. Este processo consiste, pois numa obsolescência planejada que é ao mesmo tempo simbólica, material e induz a ilusão de que a vida útil do produto esgotou-se mesmo que ele ainda esteja em perfeitas condições de uso.

Nesse cenário, a obsolescência planejada coaduna-se a outras maneiras de incentivo ao consumo e torna-se um forte aliado na produção global do lixo. Assim,

quanto maior for o consumo da sociedade maior será a necessidade de incentivar a reciclagem e ocultar o problema ambiental e social que o consumo acarreta.

Outra questão que precisa ser pensada diz respeito às situações em que a coleta de lixo é abordada diretamente, isolada das discussões sobre as outras etapas do processo e finaliza-se com a *Reciclagem* como o fim do processo educativo. Nestes casos, as consequências das experiências pedagógicas são ainda mais graves para a natureza e a sociedade, pois o sistema educativo (que inclui o poder público e todos os seus meios; o processo ensino-aprendizagem; o esforço do professor e dos alunos; o material disponibilizado; o tempo requerido para a experiência) movimenta muita estrutura para tal fim, mas se esvazia de sentido e a prática perde a oportunidade de exercitar a *práxis* pedagógica crítica, em seu sentido pleno da palavra, ou seja, a atividade educativa se realiza distante de se efetivar como uma *práxis* pedagógica transformadora e emancipatória. O relato da professora Lurdes, a seguir, caracteriza bem este reducionismo na experiência pedagógica:

a gente trabalhava também reciclagem do papel que eles jogavam fora. Eles jogam, eles rasgam por brincadeira, aí eu coletava. Eu e os outros professores, que era um projeto. (Lurdes – Ciências – Escola D).

É preciso alertar que privilegiar a *Reciclagem* em detrimento das outras etapas, bem mais importantes da política dos Rs, de fato, não ajuda estabelecer uma dinâmica social que se assente na perspectiva de mudança dos valores culturais, base do estilo de vida moderna e da sociedade capitalista, conseqüentemente, do ambiente degradado.

Portanto, os professores estão diante de um assunto tão rico, vasto e interessante ao mesmo tempo que ao ser introduzido criticamente no universo cultural dos alunos, pode enriquecer qualitativamente os meios de luta por cidadania, justiça social, ambiental e emancipação social.

Considerações finais

Este artigo, parte de uma pesquisa mais ampla, não pretende nem tenta esboçar uma conclusão definitiva sobre o tema estudado pelo fato de compreendermos que estamos continuamente no processo de exploração cognitiva, epistemológica e

política sobre a temática em questão que, por sua vez, ainda se encontra bastante embrionária.

O nosso objetivo geral era conhecer como estavam sendo desenvolvidas as experiências pedagógicas em Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Natal, Rio Grande do Norte, de modo que pudéssemos contribuir com a construção de uma proposta de Educação Ambiental fundamentada por uma *práxis* pedagógica dialética e capaz de imprimir movimentos de transformações sociais e ambientais.

No que diz respeito às experiências pesquisadas, constatamos o que vínhamos observando na literatura que subsidiou teoricamente o estudo: o fato de que existe, no campo investigado, o predomínio da Educação Ambiental conservadora. Abordagem caracterizada pelo reducionismo na compreensão da questão ambiental, marcada principalmente pelo seu enfoque demasiadamente biologizante e ecologizante, o qual dilui ou desconecta as discussões econômicas, políticas, culturais e sociais da questão ambiental e ignora a sua interface com a dinâmica social, além de subjugar a ação humana no tecido social, bem como negar ou não reconhecer, ao mesmo tempo, a existência do sujeito histórico.

Por outro lado, é importante reconhecer também que a qualidade social do trabalho do professor e, conseqüentemente, o retorno social que a escola devolve à sociedade, depende muito do tipo de vida que ele leva, de suas convicções morais, éticas, políticas, de sua situação salarial, de sua satisfação em estar no campo da educação, enquanto profissional do ramo e mais ainda do compromisso político e social do poder público face aos fins e interesses da educação. Tudo isso são questões que afetam em muito as feições individuais dos professores e sua dimensão coletiva. Ainda assim, diante das difíceis condições impostas aos professores e ao processo de gestão escolar é possível perceber que muitos deles são portadores de grandes valores, criatividade e potencial enérgico com capacidade imensa de elevar a Educação Ambiental do campo da ingenuidade, despolitização e passividade para o campo de uma *práxis* pedagógica plena, portanto, mais apta a imprimir movimentos de transformação social para se atingir a mudança ambiental desejada.

Nesse sentido, a constituição de uma Educação Ambiental crítica, transformadora, emancipatória não se faz presa à armadilha da visão que subordina a função social da educação, como tem sido aprisionada historicamente de forma planejada e controlada, apenas para atender às demandas do capital.

A Educação Ambiental proposta nesse estudo à sociedade é oposta à Educação Ambiental identificada nas experiências estudadas. Conservadora e consolidada hegemonicamente como uma prática pedagógica que escamoteia os conflitos sociais, que esconde as mazelas da periferia e cria outros focos de visibilização, voltadas para a compreensão e soluções técnicas dos problemas ambientais, com vistas a não permitir se enxergar as contradições existentes na dinâmica do modo de produção capitalista.

Propomos, ainda, ampliar o alcance de uma Educação Ambiental que não se limite aos processos formais de ensino, mas também envolva um amplo conjunto de práticas sociais e educativas que se desenvolvam fora da escola por meio de crianças, jovens, adultos, líderes comunitários locais, caracterizando-a também como uma Educação Ambiental de caráter popular.

Nesse cenário, a Educação Ambiental não deixa de ser um mecanismo ideológico de reprodução dos valores da sociedade capitalista. Mas, é também, dialeticamente, uma via por onde caminha a disputa pela conservação da ordem social vigente ou transformação das condições sociais.

Portanto, o momento exige esforços individuais e coletivos para mudar tanto a sociedade que impõe formas de relação humano-natureza-sociedade causadoras da crise social e ambiental como a Educação Ambiental que sugere a conservação da ordem social vigente.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BRUGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CARVALHO, Izabel. Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Docência em formação).

FERRARO JUNIOR, A. L. Recifes, arquipélagos, faróis e portos: navegando no oceano de incertezas da educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

GONZAGA, Magnus José Barros. **Educação Ambiental: um estudo de experiências em escolas municipais de Natal**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?**. Campinas: Papyrus, 2002.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. et al. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAYRARGUES, P. P. Para que a educação ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. et al. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise Ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. et al. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, KARL; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989a.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: CLACSO; Expressão Popular, 2007.