

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: IDEOLOGIA E CONSENSO

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento.- jessicarbs@gmail.com
LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo.- floureiro@openlink.com.br

Resumo: As contradições do capitalismo, sobretudo na crise socioambiental, têm se intensificado e a EA Crítico-Transformadora emerge como um mecanismo de superação. Porém, uma EA Conservadora corrobora com a manutenção/reprodução desse padrão societário tornando-o, ideologicamente, natural. A formação de educadores traz uma possibilidade concreta, não idealizada, para constituir uma EA de tendência histórica. Assim, objetivando refletir sobre essa formação, investigaram-se concepções de Meio Ambiente e EA e práticas educativas de um grupo de mestrandos em Educação pela UFRRJ. Aplicaram-se questionários no início do processo e realizaram-se entrevistas ao final. Para a análise, partiu-se de estudo teórico do campo ambiental e das discussões sobre ideologia e consenso, dentro do marxismo. Os educadores demonstraram, hegemonicamente, representações/práticas ideologizadas ao encontro das tendências natural e racional. A parcela que avançou para a tendência histórica compõe-se de mestrandos que, embora não tenham seus estudos focados na temática socioambiental, tem-nos no campo do materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: EA Crítico-Transformadora. Ideologia. Formação de Educadores.

Abstract: The contradictions of the capitalism, especially in socio-environmental crisis, have intensified and the Critical Transformer Environmental Education emerges as a mechanism to overcome this context. However, a Conservative Environmental Education supports the maintenance/reproduction of the current corporate standard making it, ideologically, natural. The formation of educators brings a real possibility for the establishment of an Environmental Education historical trend. Thus, in order to reflect on the formation, we investigated the conceptions of the Environment and Environmental Education and the educational practices, of one group of masters in Education by UFRRJ. Questionnaires were applied early in the process and interviews were conducted at the end. To analysis, we started of a theoretical study of the environmental field and of the discussions about Ideology and Consensus, inside of Marxism. The educators have demonstrated, hegemonic, ideological representations/practices to meet natural and rational trends. The portion that advanced to the historical trend is composed of masters who, although they haven't focused their studies on socio-environmental theme, have them in the field of historical and dialectical materialism.

Keywords: Critical Transformer Environmental Education. Ideology. Formation of Educator.

Questões iniciais

Assim como a educação em sentido lato, a Educação Ambiental, de acordo com Guimarães (2004), que está nas escolas de uma forma ou de outra, acaba por inserir-se também no campo educacional de disputa por hegemonia. Nesse caminho, a Educação Ambiental Crítica, por conseguinte, é imprescindível nesse campo de disputa que, muitas vezes, respira Educação Ambiental Conservadora. Esta, pelo discurso hegemônico, pelo paradigma da sociedade moderna capitalista, pela “armadilha paradigmática”, *está* ao encontro de uma elite que oprime pela manutenção do *status quo*.

Inerente a isso, a persistência de uma visão dicotômica (ser humano/natureza), de uma visão hierarquizada (ser humano sobre a natureza) e de uma visão centralizadora (o ser humano no centro da natureza) corrobora com o paradigma cientificista e mecanicista, o qual “informa as relações de dominação que estruturam a atual realidade socioambiental e que justificaram toda uma relação historicamente construída de dominação e exploração da natureza” (GUIMARÃES, 2004, p. 48). Neste paradigma em que estamos instaurados, despontam, por exemplo, consequências sociais, como a acumulação e a concentração de capital, e consequências culturais, como a deificação da modernidade burguesa europeia e a massificação da cultura dominante, relacionando qualidade de vida à capacidade material do consumo do indivíduo.

Com a produtividade geográfica, com o dogma da competitividade, com a flexibilização da produção e do trabalho, há uma busca feroz pela mais-valia global indiferente à crise socioambiental e imersa na ideia de uma segunda natureza total. E, apesar de todo esse contexto (exposto para quem quiser ver), há a busca do consenso na manutenção da ordem e na diluição do conflito. A fim de se quebrar com essas ideologias hegemônicas, radicalizar a crítica é um caminho fundamental.

A partir desse contexto, neste trabalho, intenciona-se investigar as concepções e as práticas acerca da Educação Ambiental de um grupo de estudantes de mestrado em educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em dois momentos: o primeiro momento, no início do curso, ou seja, assim que o grupo ingressou no programa, no ano de 2009; o segundo momento, após um ano de curso, no ano de 2010, tendo passado por um processo formativo formal. Dessa forma, perscrutar as concepções e as práticas desses educadores, procurando demarcar as ideologias impressas nessas visões, é imprescindível para se pensar uma formação crítica de educadores, por dentro do campo da Educação Ambiental Crítico-Transformadora¹. Uma formação crítica de educadores é a tentativa de superação, pelo desvelamento e reflexão crítica, do caráter ideológico presente nas concepções porque, uma vez norteadores de atitudes e uma vez, *a posteriori*, “desideologizadas”, podem funcionar como um mecanismo potencial de ruptura com a circularidade reprodutivista, presente na ideologização de práticas individuais e coletivas e de aprofundamento da intencionalidade crítica de uma práxis. Não se quer fazer pensar que somente a formação implicaria as transformações sociais necessárias e inadiáveis – não se trata de idealismo. Contudo, quer sim se fazer pensar que ela é provocadora da práxis refletida

¹ Fez-se a opção pela utilização do adjetivo composto “Crítico-Transformadora” por entender, e procurar delimitar, que a crítica da qual se fala pressupõe a transformação. Não se trata de uma Educação Ambiental que meramente descreve a problemática socioambiental ou que se reduz ao discurso pífio e vazio que não considera a estrutura socioeconômica do capital, mas trata-se de um campo que direciona suas análises para um fim já manifesto: uma transformação substancial na sociedade hodierna.

se por um viés crítico, o qual bebe da fonte do materialismo histórico e dialético, que é um consistente aporte teórico para esse objetivo e para a apreensão do movimento contraditório da realidade em sua materialidade.

Ideologia e Formação do Consenso

Para Gramsci (1989), a superestrutura, em suas intrínsecas mediações com as relações econômicas e os aparelhos de Estado, é um campo de disputa de hegemonia onde se constroem as ideologias, outros projetos de sociedade e onde se constrói um projeto de sociedade de modo que esta o veja como seu. Nesse sentido, a classe dominante cria novos mecanismos de mediação do conflito por meio da superestrutura, apaziguando os antagonismos por força da criação de valores e verdades universais, mesmo sendo particulares a uma classe, e por meio do alargamento dos limites do capitalismo. Por sua vez, a classe subalterna deve minar a ideologia hegemônica por meio da criação de outro bloco histórico. Isso seria possível a partir de uma crise de hegemonia que, segundo Gramsci (1989a), é uma crise de ideias pela recusa da dominação existente. Apesar disso, o campo das ideias não vai dar conta de resolver todos os problemas inerentes ao capitalismo. A organização e mobilização social também são fundamentais para a transformação material. Para Mészáros (2004, p. 65):

(...) a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstruída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos.

É verdade que a ideologia é produzida conscientemente, embora possa ser sim reproduzida inconscientemente. Ademais, além de ser construída objetivamente, possui fins claros. Consoante Gramsci (1989), existem as ideologias orgânicas e as ideologias arbitrárias: estas não são estruturantes da base burguesa, porém não são contra-hegemônicas; aquelas são estruturantes, portanto justificam a existência da burguesia. Já que as ideologias historicamente orgânicas são as que fazem parte de uma estrutura social, não são, por conseguinte, verdades eternas, mas possuidoras de uma origem histórico-prática e acabam por ser provisórias. Uma vez submetidos ao modo de produção capitalista, os sujeitos passam a possuir uma concepção de mundo que não é a deles em absoluto, ou seja, passam a possuir a concepção de mundo da burguesia, a concepção de mundo hegemônica. Reforça-se, portanto, que ideologia é entendida como hegemonia de sentido a partir do estabelecimento de verdades tomadas como universais, o que precisa ser politizado, questionado e “desconstruído” a partir do conhecimento científico-filosófico, o que, segundo Eagleton (1997, p. 94), ao descrever o ato do conhecimento, que é “ele mesmo fato e valor, uma cognição acurada, indispensável à emancipação política”.

É deveras difícil distinguir a construção e a manutenção da ideologia, até porque é, na maioria das vezes, manutenção, e manutenção para convencer e obter o consenso.

Sabe-se que vivemos permanentemente o movimento de ruptura e de reprodução de ideologias. Lembra Mészáros (2004, p. 67):

A realidade dessa orientação conflituosa e estruturalmente determinada da ideologia não é de modo algum eliminada pelo discurso pacificador da ideologia dominante. Esta última deve apelar para a “unidade” e para a “moderação” – a partir do ponto de vista e em defesa do interesse das relações de poder hierarquicamente estabelecidas – precisamente para legitimar suas reivindicações hegemônicas em nome do “interesse comum” da sociedade como um todo.

O autor em destaque deixa claro o caráter pacificador das ideologias, entendendo aqui pacificador como consensual, que dilui o conflito e que faz parecer equânimes os interesses sociais, excetuando-se o aspecto classe. Isso acaba por remeter às ideologias do liberalismo clássico: a ideia de que todos são iguais, de que todos partem de uma mesma base, de que tudo depende da força de vontade do sujeito individualmente. Para avançar um pouco na compreensão dessa questão, retorna-se, logo, ao pensamento de que, no capitalismo, dá-se a todos os sujeitos as mesmas condições para empreender, a fim de contrapor essa questão a Marx (1994), que entende as ideologias como ofuscantes da mais-valia, escondendo, por exemplo, que a mais-valia é injusta: a mais-valia é tornada justa, solidária, não se reconhece que se trata do trabalho excedente e que, antes de se produzir a mais-valia, o trabalhador produz um valor. E, dando continuidade ao liberalismo clássico, o neoliberalismo surge com um discurso de única possibilidade, presente no imaginário social, embora seja um fracasso na prática.

Em outras palavras, essas relações de poder dominantes voltam-se todo o tempo para a manutenção da hegemonia e tornam, mormente, o consensual algo ideológico. Embora as contradições de hoje não sejam as mesmas contradições capitalistas do início do século, a natureza delas é a mesma: manter a hegemonia de uma classe. Assim, mesmo desenvolvendo suas próprias contradições – como é o caso da crise socioambiental –, o modo de produção capitalista, para manter o consenso, faz a classe subalterna aceitar a ordem social como sua.

As relações políticas são relações pedagógicas. Nesse viés, estabelecendo conexões com a educação, Gramsci (1989, p. 37), que considera a educação um ato político, acresce que:

(...) a colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor (...) Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica (...)

Assim sendo, a pedagogia da hegemonia se dá na produção e reprodução material de uma sociedade de classes a fim de mantê-la, e essas relações de aprendizagem em favor do capital fazem dessa pedagogia algo sempre renovado, a nova pedagogia da hegemonia: tem-se criado uma outra hegemonia dentro do capitalismo não pensando uma nova ordem.

Eis que surge a Terceira Via ou a nova socialdemocracia: nasce como crítica ao neoliberalismo, contudo é a sua sofisticação, uma vez que, e como já dito, o capital

modifica suas estruturas pedagógicas quando se reconfigura, para manter sua dominação. Para Lima e Martins (2005, p. 43), a Terceira Via é uma redefinição para a sustentação do neoliberalismo, colocando-se “além da direita liberal e da esquerda socialista”. A Terceira Via foca a coesão, defende o capitalismo (ressignificando-o) em sua fase atual e tem caráter reformista. Além disso, para tais autoras, a Terceira Via se utiliza da democracia como direito à participação formal, como livre iniciativa dos indivíduos, como possibilidade de diálogos. É a conciliação do inconciliável que, segundo Lima e Martins (*ibidem*), recupera o modelo político liberal na moralidade individual e social e no diálogo fundamentando (e escondendo) a luta de classes.

Entendendo a ideologia como um fator determinante no espaço de disputa educacional, o materialismo histórico e dialético entra nesse campo, ganha novos contornos, reafirma outros e, muitas vezes, acaba por ser rechaçado como antiquado, principalmente em virtude de outras correntes que entram também nessa disputa com “novos” olhares sobre a realidade. No entanto, é esse marxismo que denuncia o caráter contraditório – inegável – do modo de produção capitalista e que nos alerta para as possibilidades de transformação.

Para refletir sobre/com o concreto

Procurou-se, neste estudo, perceber concepções prévias de educadores em formação sobre questões ambientais e alterações ou não de suas concepções ao participarem de processos formativos. Isso objetivou auxiliar a reflexão sobre a importância das concepções e suas repercussões nas práticas, envoltas de marcas ideológicas a respeito dessas questões ambientais; e, ainda, como isso se manifesta em processos formativos. São reflexões que ajudaram a vislumbrar alguns balizamentos para se pensar na formação do educador ambiental crítico.

São diversos os processos formativos cuja necessidade de investigação é indispensável para se pensarem processos mais coerentes. Ao utilizar o termo coerente em tal caracterização, procura-se evidenciar a necessidade de se superarem alguns modelos esgotados, porém recorrentes, tendo em vista as necessidades da sociedade, uma vez que se reduzem à capacitação para a atividade docente profissional, desqualificando-se a formação para o trabalho, para a emancipação do ser humano. Perscrutar, por conseguinte, as concepções e as práticas em Educação Ambiental de grupos de educadores – não sendo, em específico, educadores ambientais – tornou-se extremamente relevante nesse movimento de compreensão do real para a sua transposição.

O grupo escolhido são oito alunos do Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que ingressaram no ano de 2009. Pressupôs-se que a questão socioambiental, por sua contemporaneidade, direta ou indiretamente, tocaria na formação do grupo de mestrandos, não obstante o grupo não tenha esse foco em Educação Ambiental. Vê-se a essencialidade dessa questão na formação de Mestres, os quais atuarão, provavelmente, na educação superior e farão, portanto, um trabalho também de formação. As áreas de formação do grupo assim como tempo e níveis de atuação são variados, trata-se de um grupo heterogêneo. Todavia, entende-se a sua identidade na relação direta com a área educacional, sobretudo pela busca de especialização na pós-graduação *stricto sensu* em Educação. O fato de residirem na Baixada Fluminense também delinea o corpo do grupo.

No primeiro contato com os mestrandos, no início do processo formativo, foi aplicado um questionário composto por cinco perguntas de caráter discursivo com o propósito de se fazerem emergir as concepções e as relações estabelecidas com suas práticas a respeito do meio ambiente e dessa dimensão ambiental na Educação. Seguem as perguntas: 1) Qual é a sua definição pessoal de meio ambiente? 2) O que você entende por Educação Ambiental? 3) Você considera necessária a inserção da Educação Ambiental como disciplina curricular? Por quê? 4) Qual seria, do seu ponto de vista, a importância da Educação Ambiental no cotidiano escolar? 5) Relate alguma prática pedagógica em Educação Ambiental da qual você tenha participado.

Posteriormente, aproximadamente um ano após a aplicação dos questionários, foram realizadas entrevistas com esses grupos a fim de retomar essas questões e perscrutar as possíveis mudanças nas concepções/práticas em Educação Ambiental, uma vez que tal grupo passou por um processo formal de formação.

Vale ressaltar que não é objetivo desta análise avaliar o processo formativo especificamente. Na verdade, o que se pretende é observar as concepções acerca do meio ambiente e da Educação Ambiental e as práticas desses educadores. Ademais, entende-se que tais representações submetem-se às ideologias, entendidas como hegemonia de sentido, ou seja, os sentidos ideológicos atravessam todas as concepções, porém não excetuando o elemento criativo, a autonomia relativa (KONDER, 2002), que os sujeitos produtores/(co)produtores/(re)produtores dessas visões possam ter. É pretensão desta análise, por conseguinte, perscrutar as visões sociais de mundo, ideológicas ou críticas (LÖWY, 1988), em sua hegemonia de sentido, que estejam infiltradas nas representações desse grupo de educadores, os quais atuam/atuarão com o seu trabalho, talvez estranhado, dentro ou fora das escolas, mas produzindo e reproduzindo discursos demasiado influentes.

Tozoni-Reis (2002), ao descrever três tendências na formação de educadores ambientais, norteia essa discussão:

1) Numa tendência natural, a educação é reduzida à adaptação dos sujeitos a um mundo já predeterminado pelos processos naturais. Acredita-se, nesse caso, que o ser humano precisa ser reintegrado à natureza. Dessa forma, os educadores, sobretudo os ambientais, precisam supervalorizar suas experiências sensíveis submetendo-se aos domínios da natureza. Trata-se da inversão do pensamento antropocêntrico-utilitarista de que o ser humano precisava dominar a natureza para dela usufruir, ou seja, trata-se de o ser humano subjugar-se frente às reações da natureza. Ou ainda, vê-se clara nessa tendência a separação ser humano-natureza, como se fossem estanques.

2) Numa tendência racional, a educação adquire a função bancária de transmissão de conhecimentos técnico-científicos, como se bastasse “mostrar” o que é certo ou o que é errado (GUIMARÃES, 2004), e a função de desenvolver formas para essa transmissão corroborando com a racionalidade técnico-instrumental tanto criticada pelos teóricos da formação de educadores (TARDIF, 2002). Assim, os educadores ambientais teriam a função de transmitir os conhecimentos transformando o ato educativo em “propostas intelectualistas e academicistas de caráter mecânico e disciplinatório” (TOZONI-REIS, 2002, p. 88).

3) Numa tendência histórica, a educação são as práticas sociais superadoras do estranhamento e de qualquer tipo de exploração. Dessa forma, instrumentaliza os sujeitos para essas práticas democráticas sem as ideologias da tendência natural e da tendência racional porque advêm das necessidades concretas e históricas e porque se fundamentam na totalidade e na intencionalidade.

As duas tendências iniciais – a natural e a racional – são conservadoras porque, abarcam as vertentes tecnicista, bancária, ecológico-preservacionista, biologizante, romântico-idealizada, comportamental, dentre tantos vieses possíveis dentro dessa perspectiva. Já a terceira tendência – a histórica – enquadra-se no que se chamou, neste estudo, de Educação Ambiental Crítico-Transformadora, já que “é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos” (TOZONI-REIS, 2002, p. 91).

Análise: das concepções prévias aos sentidos construídos

Os questionários foram numerados de 1 a 8, da mesma forma fez-se com as entrevistas. Optou-se pela numeração por se preferir não identificar e preservar os educadores que colaboraram com esta pesquisa. Também não serão transcritas aqui todas as respostas aos questionários nem as gravações das entrevistas na íntegra; no lugar disso, preferiu-se utilizar apenas fragmentos, por onde transitam e transparecem significados ideologizados e relevantes representativos e significativos para provocar as reflexões, objetivo deste trabalho. Além disso, não será feita uma análise dos questionários e outra das entrevistas, porque se intenciona buscar, seja no início seja no final dos processos, as hegemonias de sentido e não a possível eficácia desses processos formativos especificamente.

A começar, no fragmento abaixo, no sentido de coletivização, há a utilização do termo “multiplicadores” que, de tão disseminado, acaba por esvaziar-se de sentido tornando-se alastramento de um tipo específico de prática a qual, ao longo da entrevista com o educador referido, é descrita de acordo com um aspecto puramente mecanicista e técnico no caminho de uma racionalidade instrumental. É perceptível que termos como “multiplicadores”, “conscientização”, dentre tantos outros, ao saírem de suas origens de produção, são distorcidos:

Eu tenho essa visão dessa formação desses multiplicadores, né, no exercício de práticas ambientais, né, e na verdade a educação ambiental é pra essa formação, né, de multiplicadores para o exercício dessas práticas. (Educador 5 em entrevista)

Ao falar sobre as suas práticas em Educação Ambiental, é interessante constatar que todos os educadores já comentam a inter-relação entre as questões socioambientais, entendem, relativamente, o caráter interligado do tema. Todavia, ao afirmar ser o meio ambiente “tudo”, perde-se um pouco essa compreensão, já que o educador parece não entender de veras a complexidade desse “tudo”, transpondo as práticas de Educação Ambiental em atividades ingênuas que, não relacionadas com o “tudo” de que falam, tornam-se atividades pontuais. Houve “transformação” nas concepções, mas transformações que mantêm o consenso, ou seja, que mantêm a “ingenuidade” sobre o tema:

Eu acrescento porque aqui na primeira eu coloco que é o meio natural, então dessa forma fica parecendo que é só as plantas, só o verde, né, e a natureza é muito mais ampla, ela envolve muito mais coisas, por exemplo os seres vivos incluindo os homens, né?! (Educador 1 em entrevista)

Eu diria que a contribuição da educação ambiental viria a partir de outros conhecimentos que viriam para o aluno, acho que ele teria uma noção de rede maior, de como está tudo muito interconectado... homem, natureza, cultura, a política, como tudo isso está muito envolvido numa teia de relação social de tudo. (Educador 2 em entrevista)

Nas duas transcrições acima, as afirmações do tipo “a natureza é muito mais ampla, ela envolve muito mais coisas” ou “uma noção de rede maior, de como tudo está interconectado” evidenciam justamente essa noção de que – e como aparece em todas as outras entrevistas – o meio ambiente não se limita aos elementos bióticos e abióticos, como apareceu em diversas respostas do questionário inicial. Estas são mudanças importantes na perspectiva de uma compreensão menos reducionista acerca do meio ambiente e da Educação Ambiental, mas, no acompanhamento desse grupo não parece ter acarretado uma compreensão crítica dessas relações entre as diversas esferas que envolvem a temática, sobretudo no que tange aos aspectos sociais e econômicos.

Reforça-se que a problemática algumas vezes não é individualizada. Parece ser um avanço, no entanto, como se revela em alguns depoimentos, trata-se de uma coletivização homogeneizada, uma coletivização que, até por dentro do discurso da diversidade, não denuncia a desigualdade. A desigualdade, “fora de moda”, é convertida em diferença e os discursos da democracia e da participação, sendo muito interessantes num contexto de nova pedagogia da hegemonia, ganham relevo. Termos como “cidadão” e “povo”, também em disputa de sentidos, não correspondem à situação real em que se encontram o “cidadão” e o “povo” ficando no senso comum, num universo consensual ideologizado.

Ademais, subentendendo o ser humano vilão generalizado ou agente nefasto destruidor da natureza, até desconsiderando o metabolismo ontológico à relação ser humano-natureza (FOSTER, 2005), vê-se, nas entrevistas, a presença de clichês tais como:

Às vezes a gente está tomando refrigerante e vai e joga pra lá uma latinha. Então hoje eu me policio muito com relação a isso, o tempo todo eu chamo atenção dos meus filhos e eles agora passaram a chamar a atenção da gente também. A gente está no carro, aí a gente come alguma coisa ou bebe, aí meu marido fala “Nossa, mas não tem nenhuma lixeira aqui!” E aí a gente fala “Não joga na rua, guarda, depois a gente joga fora” e ele é muito agitado... quer tudo pra ontem... e às vezes ele vai e joga. Aí os meus filhos falam “Pai, mas minha mãe explicou que não pode jogar, você também fala que não pode, porque isso pode acarretar um série de problemas para o meio ambiente, então como é que você vai jogando?” Então, eu mudei muito, tudo o que eu vou fazer, eu penso bastante... (Educador 1 em entrevista)

É nesse sentido, igualando todos, responsabilizando todos, como se a “culpa” fosse igualmente dividida por entre os “cidadãos”, é que essas representações são “reproduzidas”. Na “ambiguidade da consciência prática” (KONDER, 2002), ou como se considera melhor, na ambivalência dessa consciência, a vulnerabilidade à distorção e a essa reprodução são muito mais fortes, e mais cômodas, que o elemento resistência. Daí a contribuição da visão de classes como estruturante de nossa sociedade para a

compreensão da diversidade, porém em meio às relações de dominação, desiguais e hierarquizadas.

Individualização e comportamento são duas questões que, postadas nas tendências natural e racional, inundam as visões dos dois grupos de educadores mudando muito pouco, no processo permanência-criação, no período de formação. O elemento permanência vigora soberbo, como se vê em práticas descritas em um dos questionários:

Juntei-me a um grupo de professores e alunos para ir às ruas fazer divulgação do melhor uso da água e mudanças de hábitos. (Educador 7 em questionário)

Na transcrição seguinte, também se configura um forte apelo à sensibilização que, embora tenha a sua importância, não implicou transformações significativas para o contexto. Óbvio que, em maior ou menor grau, as cruzes colocadas nas árvores pelos alunos tiveram alguma “interferência” na relação ensino-aprendizagem, entretanto, para Loureiro (2005), observando que a atuação de educadores tem se limitado à instrumentalização e à sensibilização, sem o aprofundamento de uma reflexão crítica, tais iniciativas são “(...) mecanismos de promoção de um capitalismo que busca se afirmar como *verde* e *universal* em seu processo de reprodução, ignorando-se, assim, seus limites e paradoxos na viabilização de uma sociedade sustentável” (*ibidem*, 2005, p. 70, grifo nosso) – concepções que vêm sendo atualmente difundidas e atreladas às ideias do *verde*, como se todos nos enquadrássemos na ideologia do ecologicamente/politicamente correto e, *universal*, como se todos estivéssemos juntos e de mãos dadas, agora globalmente corretos, cantando por um mundo melhor “de todos”, afinal “somos uma única nação”... porém por dentro de um capitalismo que pode ser “mais humano”. Segue:

Eu participei porque foi uma atividade, se eu não me engano foi uma... o mês do meio ambiente, o mês da água, não sei... E aí a escola tinha que fazer alguma atividade porque fazia parte de algum projeto de financiamento do governo do Estado, e aí semelhante àquela época de uma violência que foi extremamente alardeada pela televisão de colocar cruzes na areia, né, e aí uma coordenadora teve a ideia de levar os alunos pra rua e colocar as cruzes nas árvores que foram cortadas pelo prefeito de Caxias, né, porque tinha um grande bosque que deu lugar a um posto de gasolina, e aí várias árvores foram cortadas, e aí como uma forma de protesto da escola, que foi levar cruzes e colocar em cada pé de árvore... Legal... que a gente acha bacana estar com a comunidade... tudo ao fim no caso acabou se tornando um gesto que na verdade não se tornou e acabou sendo o posto de gasolina ali construído, entendeu?! (Educador 7 em entrevista)

Muitos dos educadores enalteceram o cotidiano como forma de praticar a Educação Ambiental não se restringindo ao cotidiano escolar, mas envolvendo a família. Assim, fica mais evidente a importância em se investigar essa consciência cotidiana e nela tentar visualizar algumas rasas de resistência para fomentá-la e sobrepô-la ao elemento reprodução. É possível identificar os parceiros, os filhos, os pais em inúmeras entrevistas:

É engraçado como isso foi extremamente convincente, né, meu marido nunca se preocupava realmente com isso, né, e como que esses debates começaram a afetar a forma como ele também via a educação ambiental, né?! Hoje ele vê um comercial e ele fala assim “Que absurdo! Fica me culpabilizando por isso”. Então, de certa forma, familiarmente os comportamentos mudaram, a forma de tá avaliando a questão também, assim como também nos círculos, nos espaços de discussão mesmo do... né, que eu participo, como no trabalho, quando há uma oportunidade do tipo troca de experiência no dia-a-dia, né?! (Educador 7 em entrevista)

A abordagem política, econômica e social esvai-se em basicamente todas as falas dos educadores envolvidos nesta pesquisa; dessa maneira, perpetua-se o sistema por se tocar na questão socioambiental sem a criticidade que potencializa transformações significativas no modo de produção e, portanto, reforça-se o sedutor discurso da nova socialdemocracia, de que podemos viver esse sistema fazendo pequenas adaptações. Vale ressaltar as ideias de Mészáros (2008, p. 35) de que, como se não houvesse alternativa para esta sociedade, “A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (...)”. Nesse sentido, os aspectos gerenciais e comportamentais (LOUREIRO, 2006) são supervalorizados.

Em fala bem longa, o educador a seguir, – assim como tantos outros – expõe as “vantagens” da reciclagem, outra temática muito recorrente. Layrargues (2005), por exemplo, denuncia a reciclagem, que se torna uma atividade-fim ao invés de propiciar um meio para atividade pedagógica e que, além de pretensiosamente “resolver” os problemas locais ajudando o meio ambiente, proporciona as “vantagens” da troca de grandes quantidades de latas de alumínio por eletrodomésticos ou coisas do tipo, seja para a escola seja para a igreja. Esse benefício financeiro apontado pelo educador abaixo, e segundo ele, contribui para as questões mais gerais do lixo porque indiretamente contribui com as próprias pessoas, posição esta que retorna à centralidade da questão do ser humano genérico:

Nós tínhamos um professor que, não sei relatar exatamente se era coordenador, mas ele que foi, que quis participar, e ele levou um projeto pra dentro da escola que era sobre reaproveitamento alimentar. Ele pegava todas essas turmas de 3º ano e aí ele tinha momentos que eles iam pra fazer esse trabalho de reaproveitamento e vendiam o que eles produziam e o dinheiro ficava pra formatura deles. (Educador 1 em entrevista)

Barreto (2009) critica um novo paradigma que quebra a unidade ensino-aprendizagem e, assim, privilegia a aprendizagem em detrimento do ensino deslocando “(...) de ‘não se aprende somente na escola’ para ‘não se aprende na escola’ (ibidem, 2009, p. 114). Se o mero acesso ao conhecimento é o suficiente, não há ensino, há apenas aprendizagem, e o educador torna-se figura obsoleta nesse processo. E, nesse viés, “novas” representações, emolduradas pelas ideologias, são tecidas dentro dos grupos, entretanto mantendo-se “velhas” já que são meramente reformadas para a

manutenção do metabolismo sócioecológico da forma como se dá. Um pouco diferente disso, diferente do mero acesso ao conhecimento, segue a transcrição:

Na verdade, o estudar o meio ambiente é muito mais do que estudar a utilização dessas formas educativas... é mostrar o porquê essas formas educativas existem, e o porquê dessa preservação, e o porquê dessa preocupação com a degradação, e o porquê dessa criação de políticas públicas que regem a educação ambiental. É entender as causas. (Educador 5 em entrevista)

Mesmo representando um avanço sobre a compreensão de Educação Ambiental, sobre a busca dessa problematização e dos porquês, tais circunstâncias nos remetem a refletir sobre o que Melo (2005) alerta acerca das propostas neoliberais da Terceira Via, questões já discutidas neste estudo, as quais deslocam “(...) o foco das causas da desigualdade social da esfera econômica para a esfera social, responsabilizando as comunidades locais e a própria população pelo não cumprimento das reformas. Se na população está a causa dos problemas, na população também poderiam estar suas soluções” (*ibidem*, 2005, p. 80). Sensibilização e racionalização extremados e antagonizados não correspondem a reais necessidades para o enfrentamento da realidade posta. Ou seja, para comungar com uma tendência histórica de Educação Ambiental, é imprescindível levar em consideração ambos os aspectos aliados aos aspectos econômicos, sociais e políticos diante da complexidade da problemática socioambiental.

Algumas transformações foram significativas no período dos processos de formação, apesar de, como lembra Tardif (2002), ser praticamente impossível identificar as origens da formação dos educadores. Por exemplo, em resposta ao questionário, é explicitada uma percepção fortemente marcada no senso comum de que, além da individualização da problemática socioambiental no lugar-comum comportamentalista do “cada um deve fazer a sua parte”, sem desvelar que os fazeres e as utilizações individuais estão atrelados a um modo de produção estruturante de práticas e relações sociais hegemônicas, atribui-se ainda a “tarefa” às classes populares, isentando, em certa medida, as outras classes, principalmente as detentoras do poder político-econômico:

Acredito ser importante principalmente na educação das classes populares que podem aprender formas de conservação e também a utilização “limpa” dos recursos naturais. (Educador 3 em questionário)

O mesmo educador, agora em entrevista, reavalia a sua resposta:

Sim, com certeza, acredito que mais importante do que trabalhar com as classes populares com a conservação e utilização limpa dos recursos naturais, é trabalhar com a classe dominante porque ela é que modifica as relações e é a partir dela que isso vai efetivamente ou a partir da retirada dela enquanto classe dominante que vai sofrer modificações. (Educador 3 em entrevista)

Essa consciência de classe, tocada na entrevista acima e positivada dentro da teoria social crítica, mostra-se indubitavelmente relevante no caminho de uma Educação Ambiental crítico-transformadora. Essa consciência, que é consciência também

histórica, fortalece o movimento contra-hegemônico porque reconhece a existência da hegemonia de sentido atrelada a uma “classe dominante” e porque também reconhece não serem naturais a exploração de um ser humano por outro e a exploração da natureza pelo ser humano, sendo este não genérico.

É importante reconhecer a existência da reprodução das ideologias, em sua hegemonia de sentido, já que estão em situação de “vantagem” mobilizadas para a manutenção do bloco histórico vigente. No bloco histórico, no metabolismo social, no campo das questões de segunda ordem, ou seja, na esfera da superestrutura, combina-se o criativo, a autonomia relativa, o utópico, em detrimento dessa reprodução. Nesse caminho de consciência de classe e, por conseguinte, histórica, o educador seguinte imprime sua argumentação sobre a necessidade de o espaço comum não ser espaço privado:

Acho que a formação humana tem várias dimensões. Eu acho que essa dimensão ela faz parte da formação humana. Eu acho que não dá mais pra gente ficar convivendo num espaço comum e achando que esse espaço comum é privado. Eu acho que a educação ambiental poderia contribuir dessa forma... de perceber que esse espaço comum tem que ser preservado e ao mesmo tempo garantir uma vivência satisfatória, uma vivência onde a gente possa de fato ser humano. (Educador 8 em entrevista)

Assim, comungando mormente com Giroux (1999), os professores intelectuais que visam a uma educação radical (reflexiva por natureza) formam-se sobre dois pressupostos: uma linguagem de crítica e uma linguagem de possibilidades. Para isso, não se abre mão da teoria social crítica:

Aconteceu tanta coisa esse ano... eu li muita gente nova. Eu não consigo descrever o que é que eu sou mais, cara, sinceramente. Algumas questões aí eu mudei muito, mudei radicalmente. A minha leitura está mais radical do que era anteriormente. Eu acho que a crítica que eu faço hoje é muito mais radical do que a que eu fazia antes, entendeu?! (...) Mas não foi só pelo mestrado. Eu busquei fora. (Educador 8 em entrevista)

Em poucas falas do grupo de mestrandos, pode-se reconhecer a tendência crítica que, sorradeira, rebenta. Ao acompanhar os mestrandos em formação, pode-se assegurar que tal tendência advém do contato – que não é mero contato – com o referencial do materialismo histórico e dialético. Essa tendência crítica e, logo, história, mostra-se, de certa maneira, mais racional que natural na fala dos educadores. Defende-se, a seguir, que o “intelecto”, termo utilizado pelo educador abaixo, tem papel fundamental na construção de uma perspectiva radical (crítico-reflexiva) de Educação – Ambiental – mas não se pode olvidar de que o desejo pela transformação, essa linguagem de possibilidades (GIROUX, 1997; 1999) está intimamente ligada à raiva, à raiva justa (FREIRE, 1996). Segue:

Pensar em sustentabilidade hoje dentro desse modelo eu não acredito, né, mas é claro que eu ainda acredito que, pra que a gente possa pensar um caminho alternativo, é... a forma ainda tem que ser usar o intelecto. Nesse sentido, o preservar, pensar caminhos de uma forma

inteligente, né, é pensar caminhos alternativos mas pra além dessa sociedade que a gente vive, né, essa incompatibilidade pra mim ela é clara hoje. (Educador 7 em entrevista)

Dessa forma, é preciso cuidado com a tendência racional, visto que “A dimensão técnica da atuação profissional no mundo do trabalho, mundo esse complexo e contraditório, mas concreto e histórico. (...) A ideologia da eficiência tem sido um forte obstáculo à formação crítica dos profissionais no ensino superior (...)” (TOZONI-REIS, 2002, p. 92). Considerar o conhecimento científico-filosófico é considerá-lo historicizado, não é submetê-lo ao elemento racional nem ao natural puramente. Defende-se, neste estudo, um conhecimento que, em sua formação compósita, forme – porque se forma – de maneira plena o ser humano e deixe ausente o estranhamento/a alienação – porque também é auto-estranhamento. Para se fomentar a ideia da transformação – que quebra a ideia de manutenção – é imprescindível fomentar esse tipo de conhecimento que pode tomar o lugar do tão arraigado senso comum cristalizado na vertente conservadora de Educação Ambiental.

Construindo caminhos

Ora pendendo à sensibilização ora pendendo à racionalização, ora pendendo à tendência natural, ora pendendo à tendência racional, predominantemente os educadores, neste estudo, parecem não refletir criticamente sobre a importância de ambos os aspectos aliados à tendência histórica. De acordo com Loureiro (2006b) e com Guimarães (2004), a questão não é ignorar a esfera emocional ou ignorar a esfera da razão, assim como não é supervalorizar a sensibilização ou supervalorizar a razão pura, “Contudo, fazer a crítica a isso não pode significar a secundarização da importância da razão e nem expressar desconhecimento sobre o fato de que ambas as dimensões estão associadas na dinâmica neuronal/biológica humana” (LOUREIRO, 2006b, p. 130). Ao encontro dessa questão, pode-se considerar que as pessoas se mobilizam sim, porém dentro de suas limitações. Sentem-se tocadas pela problemática socioambiental, entretanto não têm consciência histórica, têm suas representações descoladas da totalidade, descoladas do âmbito econômico, político, filosófico.

É sabido que os educadores têm as “boas intenções” e que até as suas práticas são bem intencionadas, entretanto mantêm-se calcadas num viés conservador de Educação Ambiental; uma vez tendo suas intenções e práticas aí localizadas, pois não subsidiadas por uma reflexão teórico-crítica, os educadores não estabelecem uma relação entre a problemática socioambiental e o modo de produção capitalista. Essas constatações são dominantes nos resultados desta pesquisa, no entanto, como em meio às visões ideológicas de mundo ainda conseguem infiltrar-se visões utópicas (LÖWY, 1987), e infiltrar-se nas concepções, que atuam em sua contra-hegemonia (GRAMSCI, 1989), pode-se aditar ainda que o elemento criativo participante dessas construções dá algum tom desnaturalizador às abordagens conservadoras.

Giroux (1997) enfatiza a necessidade de uma formação que não seja apenas resistência estritamente pessoal, mas sim que o seja com caráter contra-hegemônico, de força coletiva contra-pública na construção de uma esfera pública alternativa a esta. Nesse sentido, é possível afirmar que a consciência de classe, embora muitas vezes relativa, faz diferença relevante na reconstituição das representações por confrontar e ressignificar as hegemonias de sentido e esboçar um chão mais firme para a tendência histórica. Isso quer dizer que, apesar de muito presentes, as maneiras ideológicas de se

pensar não devem ser tomadas como imutáveis porque a superestrutura não é só reprodução, é nela que também se constroem as utopias.

Outro apontamento de suma importância neste estudo é o de que, por dentro ou por fora do curso de formação, alguns educadores do grupo de mestrados descrevem seus avanços a partir do referencial crítico e, conforme se pode acompanhar no decorrer do curso de Mestrado, tal avanço baseia-se em uma literatura de aprofundamento do materialismo histórico e dialético. Isso fica visível na fala diferenciada desses educadores os quais buscaram apoio nesse tipo de discussão. Para reforçar então, um conhecimento mais científico, em outras palavras, científico-filosófico (GRAMSCI, 1989) com o qual se comunga nesta pesquisa é, sem dúvida, historicizado, porque pensa a formação plena do ser humano, sem estranhamento, sem dominação, sem exploração, e porque pensa uma educação que é “construída no interior das relações sociais concretas de produção da vida social, assim como contribui na construção dessas relações sociais” (TOZONI-REIS, 2002, p. 90).

Longe de findar tal discussão, resumem-se algumas contribuições deste trabalho para com a discussão da crise socioambiental – já que não é inquebrantável – e da Educação Ambiental crítico-transformadora – já que é um dos mecanismos essenciais para a superação do modo injusto de produção material da vida no qual nos afundamos. Destarte, a formação de educadores é também um instrumento indispensável para esse fim se não idealizada e enfraquecida, mas sim se respaldada nas relações sociais concretas que visem à emancipação humana.

Referências bibliográficas

EAGLETON, T. *Ideologia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Editora Boitempo, 1997.

FOSTER, J. B. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Concepção dialética da história*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a.

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

KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

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. B. F.; LAYRARGUES, P. P. CASTRO, R. S. de. (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 179-219 p.

LIMA, K. R. de. S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

- LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006a. 13-51 p.
- _____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006b. 104-161 p.
- _____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 69-98 p.
- LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. 3ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MELO, A. A. S. de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.
- MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- _____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes: formação profissional*. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.