

REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHOS PERCORRIDOS, PERSPECTIVAS ATUAIS E CONCEPÇÕES PARA O FUTURO

REFLEXIONES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL: CAMINOS TOMADOS, PERSPECTIVAS ACTUALES Y CONCEPCIONES DE FUTURO

Bruno Guimarães Queiroz de Castro

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
brunogqc@gmail.com

Mariana Brasil Ramos

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
marianabrasilramos@gmail.com

RESUMO

Esta narrativa conta um pouco sobre minhas aventuras teóricas em diferentes vertentes da Educação Ambiental ao longo do primeiro ano do mestrado e como estas contribuíram para construir minhas vontades de educador ambiental. Escrevo a partir de um resgate histórico da Educação Ambiental, principalmente no Brasil, e faço reflexões sobre algumas das vertentes mais atuais e sobre como estas constituem meu processo como educador ambiental, pesquisador e docente. O processo de escrita do texto possibilitou contribuições no entendimento de minhas perspectivas pessoais atuais sobre Educação Ambiental e sobre meus próximos passos na construção de minha dissertação e carreira como pesquisador.

RESUMEN

Esta narrativa cuenta un poco sobre mis aventuras teóricas en diferentes vertientes de la Educación Ambiental a lo largo del primer año del máster y cómo estas contribuyeron a construir mis deseos como educador ambiental. Escribo a partir de un rescate histórico de la Educación Ambiental, principalmente en Brasil, y hago reflexiones sobre algunas de las vertientes más actuales y sobre cómo estas constituyen mi proceso como educador ambiental, investigador y docente. El proceso de escritura del texto posibilitó contribuciones en el entendimiento de mis perspectivas personales actuales sobre Educación Ambiental y sobre mis próximos pasos en la construcción de mi tesis y carrera como investigador.

Palavras-chave: Educação Ambiental 1; pós-crítica 2; (auto)biográfico 3;.

Eixo temático: 6. Ensino de Ciências e Biologia, questões socioambientais e de saúde.

Modalidade: pesquisa acadêmica.

INTRODUÇÃO

Visitar o passado através de suas próprias memórias, acessar lugares há muito esquecidos e ressignificar experiências na criação de narrativas como “um instrumento mental de construção da realidade” (Maknamara, 2016). Escrevo hoje com a intenção de compreender um pouco melhor como os caminhos percorridos ao longo de minha graduação em Ciências Biológicas me fizeram escolher a docência como profissão e, mais especificamente, como a participação e construção de um Grupo de Estudos em Educação Ambiental formado por estudantes de Biologia (GEABio) contribuiu para minha formação como Educador Ambiental e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC).

Ao final da graduação, durante a pandemia de COVID-19 no Brasil e no processo de construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso, encontrei no trabalho com a leitura e escrita de cartas pessoais a possibilidade de construir meu projeto e minhas escritas ancoradas em uma perspectiva mais humanista e sensível. O contexto pandêmico desesperador demandava uma estratégia de produção diferente, que fosse capaz de diminuir os processos traumáticos e criar contextos e rotinas mais facilmente habitáveis. Nesse sentido, o trabalho das cartas, com memórias e afetividades dentro da educação ambiental, que viria a me servir como metodologia, serviu também como alternativa ao estressante academicismo padrão que não me caberia naquele momento. Em minhas buscas sobre o uso das cartas pessoais no ensino de ciências, fui encontrando outros fazeres que dialogavam com meus interesses e contemplavam minhas estratégias de pesquisa.

Encontrei nas narrativas autobiográficas (Barzano, 2020; Maknamara, 2016) um estilo de escrita possível e agradável, nos trabalhos em Educação Ambiental Pós-Crítica (Preve, 2012; Guimarães, et al 2012; Zanco, 2010) o embasamento teórico necessário para construir minhas práticas pautadas no uso do sensível, e experienciei na criação de uma sequência didática com uma turma de nono ano a vivência necessária para concluir o projeto com bons frutos e instigantes processos, externos e internos (Castro, 2021). Contudo, após o ingresso na pós graduação percebi a necessidade de expandir minha compreensão sobre Educação Ambiental e aprofundar meus conhecimentos, fui atrás de reconhecer as correntes de pesquisa mais atuais, temáticas decoloniais relacionadas e

novas discussões na área do ensino, assim como voltar à base, revisitando o histórico e as identidades da EA brasileira. Busco, nesta narrativa, contar sobre minhas aventuras teóricas em diferentes vertentes da Educação Ambiental e como estas contribuíram para construir minhas vontades de educador ambiental.

SEÇÃO 1

O termo Educação Ambiental, em suas diferentes vertentes e compreensões, é amplamente reconhecido na sociedade brasileira atual. Algo que vem sendo construído no Brasil e no mundo desde a década de 1970, quando a temática dos problemas ambientais e da manutenção dos recursos naturais para as gerações futuras ganhou maior visibilidade ao se tornar assunto principal na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano de 1972, em Estocolmo – Suécia.

A grande discussão da problemática ambiental é constituída por diferentes perspectivas e áreas de estudo que se relacionam a partir de princípios e objetivos em comum, que visam o enfrentamento da ameaça de crise ambiental no planeta (Brasil, 1998). Estas discussões que têm crescido ano após ano no Brasil e no mundo, ganhando mais relevância e espaço nas agendas políticas, científicas e sociais, proporcionam também um crescimento na pluralidade de ideias, iniciativas e possibilidades na área. Como consequência direta disso, o campo da Educação Ambiental no Brasil veio junto ganhando palco e expressividade em diferentes âmbitos como do legislativo, da pesquisa, do ensino e da sociedade civil (Leal, 2018).

Quando falamos da história da EA brasileira, Lima (2009) nos conta que, ao longo dos primeiros anos de sua construção, houve uma estreita relação entre a política hegemônica da época e as características que se faziam presentes no pensar e realizar dessa educação. É preciso lembrar aqui que nos anos 70 e na primeira metade dos 80 o Brasil era regido por um governo militar ditatorial violento e autoritário, que vinha de um contexto ideológico de desenvolvimento econômico a qualquer custo, deixado pelos anos do milagre econômico. Nesse contexto político, a questão ambiental não era vista como uma problemática urgente por grande parte da população e menos ainda pelo governo.

Em meio a essa realidade de liberdades limitadas, a crítica e o debate político enfrentavam dificuldades para se desenvolver e a abordagem das questões ambientais também era influenciada por visões conservadoras e tecnocráticas. O autoritarismo e a censura da época restringiam um avanço das discussões sociais e ambientais que viesse no sentido

de romper com a dicotomia entre o aspecto ecológico e social. Esse pensamento acometia até mesmo instituições e setores da esquerda brasileira, criando uma situação que tornava ainda mais difícil a convergência entre a agenda ambiental e social no país (Lima, 2009). Layrargues e Lima (2014) se propuseram a mapear e agrupar os principais tipos de EA da época sob a perspectiva de Campo Social¹. Os autores definem nas seguintes palavras o que é um Campo Social de acordo com as ideias de Bourdieu:

Um Campo Social é um espaço relativamente autônomo de forças e posições sociais, dotado de regras próprias e dedicado à produção e reprodução de bens culturais, representações e formas de perceber a realidade. Reúne um conjunto de indivíduos e instituições que estabelecem entre si relações de poder e concorrência pela hegemonia simbólica e material desse universo, fundada na conquista e domínio do capital simbólico legitimado e reconhecido por todos os que dele participam. Por ser um espaço concorrencial, o campo pressupõe relações internas assimétricas derivadas da desigual distribuição de poder entre os grupos dominantes e dominados. Os dominantes são os que definem o capital social legítimo do campo – objeto de disputa entre seus participantes – e, portanto, as regras do jogo. Tendem à ortodoxia e desenvolvem estratégias de conservação; enquanto os dominados tendem à heterodoxia e ao uso de estratégias de subversão da ordem (Layrargues e Lima, 2014, p. 26).

A partir da perspectiva de Campo Social, eles dividiram os tipos de EA em três áreas: Conservacionista, Pragmática e Crítica, dentro do que chamaram de Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação ambiental (MPP). Como relatado anteriormente, a EA brasileira assumiu no período inicial de sua constituição as características do contexto político, sociocultural e pedagógico dominantes da época. A MPP Conservacionista, que compartilhava com o governo regente um perfil conservacionista, tecnicista, conservador e apolítico, se tornou a vertente dominante das iniciativas em EA. Sob a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar” (Layrargues; Lima, 2011, p. 5) e tendo como principais influências o movimento ambientalista e ecológico, que visam uma tomada de consciência para conservação da natureza, o principal meio para chegar a essa tal consciência eram atividades de sensibilização e contato com a natureza.

Foi só a partir da segunda metade da década de 1980 que surgiram no Brasil movimentos relacionados ao socioambientalismo que iam de encontro com a ideologia desenvolvimentista, conservadora e tecnocrática vigente durante o regime da ditadura militar brasileira e que começaram a criar uma prospecção mais progressista e crítica

¹ Campo Social é uma expressão cunhada por Pierre Bourdieu para a ideia de espaço plural de disputa política e conceitual entre agentes sociais para a definição cultural, de valores e de regras (LEAL, 2018).

dentro da EA, dando surgimento e espaço para tomada da hegemonia da MPP Conservacionista pelas perspectivas Pragmática e Crítica.

A MPP Pragmática, apesar de possuir algumas diferenças em relação à Conservacionista, como por exemplo o distanciamento das questões afetivas, mantém a mesma perspectiva de responsabilização individual e o não questionamento do modelo de sociedade de consumo nem das consequências do modelo de sociedade capitalista na exploração do ambiente e da vida (Leal, 2018). Sendo chamada também de “ambientalismo de resultados”, essa MPP surgiu mais como uma ação paliativa de “redução de danos” do que uma proposição com transformações profundas na estrutura social, possuindo em sua essência práticas e termos que fazem dela uma adaptação da vertente conservacionista à uma atualidade de tendências neoliberais. Alguns desses termos são economia e consumo verde, ecoeficiência produtiva, responsabilidade socioambiental e desenvolvimento limpo.

Na predominância das duas correntes conservadoras, a MPP Crítica surge como uma possibilidade de ressignificação do cerne das discussões em Educação Ambiental. Entendendo que mudanças ambientais estão imprescindivelmente conectadas a mudanças sociais, essa perspectiva leva em conta também aspectos das desigualdades e injustiças sociais, questionando a ordem dominante ao confrontar diretamente o modelo capitalista e suas incoerências. Layrargues (2012) defende que as correntes que são base para essa MPP são o pensamento Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política. E apresenta também conceitos como cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social na base de sua prática (Layrargues; Lima, 2014).

A reflexão sobre a dicotomia entre os aspectos biológicos/ecológicos e os aspectos políticos e sociais é um dos pontos centrais da abordagem Crítica. Problematicando não somente os efeitos ecológicos visíveis e enfatizados por pesquisas científicas do mundo todo ao longo das últimas décadas, mas também as questões políticas e éticas que estruturam o modelo civilizatório e social, essa perspectiva coloca em xeque toda a organização de uma sociedade com opções políticas e valores éticos predatórios, competitivos e individualistas, nocivos à vida social e natural (Lima, 2009).

A separação existente entre os conceitos de humanidade e natureza é resultado direto do paradigma científico e dualista da era moderna, que fundamentou todo o pensamento

ocidental em termos epistemológicos. De base humanista, mecanicista e racionalista, esse pensamento estabelece no cerne de suas perspectivas a separação e fragmentação entre homem/cultura e natureza, algo que posteriormente se revela nas dicotomias criadas entre desenvolvimento e meio ambiente, técnica e ética, ciências naturais e sociais, entre outras (Lima, 2009).

Essa dualidade criou um pensamento coletivo humanista que coloca a natureza como obstáculo ao desenvolvimento humano, como algo a ser explorado violentamente e que é meramente objeto de apropriação humana, deixando brechas para o estabelecimento de uma lógica extrativista na qual o ser humano abusa e destrói o meio ambiente e natureza em busca de um eterno crescimento econômico, sem se dar conta de que é parte integrante do que está sendo destruído.

Para Grun (1996):

É na base dessa cisão radical entre sujeito e objeto que se pautará praticamente todo o conhecimento científico subsequente. O sujeito é o cogito (a razão) e o mundo, seu objeto. É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir dessa cisão a natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico. Os seres humanos retiram-se da natureza. Eles olham a natureza como quem olha uma fotografia. A natureza e a cultura passam a ser duas coisas muito distintas. Aliás, este é o novo ideal da educação: distinguir-se o mais possível da natureza, tornar-se humano. (p. 35)

Ao nos retirarmos da natureza e a olharmos somente como fonte de recursos para construção de riquezas materiais, o fizemos e ainda fazemos de maneira a construir riquezas que foram e são construídas com base no modelo capitalista de competição, individualismo, exploração e mais valia.

Pelacani et al (2021) argumenta em seu texto sobre como o modelo de sociedade capitalista faz uso da necropolítica na manutenção de sua estrutura e sobre como essa política de morte e prevalência da elite sobre todas as demais classes produz também o que Kassiadou (2020) chama de necropedagogia. Enquanto a necropolítica se manifesta como uma forma de apropriação territorial em prol do capital, na qual relações de poder dominantes matam através de políticas que flexibilizam leis ambientais, trabalhistas e previdenciárias, reduzem as taxas fiscais, dentre outras ações, a necropedagogia surge sob a prevalência de tais estruturas e políticas letais e opressoras, que se revelam na compreensão e construção de processos pedagógicos, cenários, intenções e ideologias que levam à impossibilidade de *ser mais* - de humanizar-se (Freire, 2014), colocando a necropedagogia como desafio aos processos de emancipação humana dos sujeitos

oprimidos. Kassiadou (2020) resgata e dialoga um pouco mais com o discurso de Freire (2014) sobre a desumanização existente nos processos educacionais ao dizer que:

Somos levados a fortalecer a necessidade dos debates ontológicos na EA em seus sentidos amplos, de maneira que possam oxigenar este campo da educação a partir de uma perspectiva popular, buscando sempre a interlocução com os sujeitos e grupos encobertos pelo sistema hegemônico (p. 5).

A EA Crítica como campo social possui em sua constituição diferentes setores sociais e um conjunto de relações de força, de conflito e interesse os quais estabelecem entre si alianças e estratégias no objetivo de conquistar o objeto em disputa no campo (Lima, 2009). Essa disputa de discursos traz à tona a importância da diversidade de debates e concepções sobre o tema, no sentido que fortalece e legitima as discussões e contribui cada vez mais em sua construção. Loureiro e Layragues (2013, p.3) explicitam essas relações ao dizer que:

Isso posto, longe de defendermos uma educação ambiental única em seu entendimento de mundo e forma de agir, partimos do pressuposto de que sua natureza conflitiva, na diversidade e na disputa de concepções e espaços na sociedade, fortalece-a e a legitima nas institucionalidades acadêmicas, nas políticas públicas e nos movimentos sociais que buscam a garantia de direitos, a afirmação das diferenças, a superação das desigualdades de classe e a construção de outro patamar societário.

Diante deste contexto político econômico, é preciso também pensar a EA no sentido de fortalecer e incrementar as discussões que prezam pela relevância de perspectivas decoloniais, criando mais relações entre a EA e áreas como a ecologia de saberes, ecologia política e justiça ambiental, colocando conhecimentos, saberes e autoras e autores latino-americanos como base de concepções epistemológicas a serem criadas e discutidas. Necessita-se levantar a questão que muitas culturas originárias e tradicionais já fazem, assim como a ecologia política e a perspectiva crítica de forma geral: de que a natureza é vista não somente como fonte de recursos, mas como ontologicamente prioritária para a existência humana. É tudo o que nos antecede e que de nós independe, cuja dinâmica ecológica, mesmo que por nós mediada e transformada, precisa ser conhecida e respeitada a fim de que o modo de produção seja compatível com sua capacidade de suporte e de regeneração (Foladori, 2001). É importante que cada vez mais iniciativas e compreensões sobre EA se voltem para a necessidade de enfrentamento direto da necropedagogia que invisibiliza saberes, estigmatiza populações e desvalida movimentos sociais, dentro da lógica de uma necropolítica que instrumenta e normaliza

a morte de sujeitos, territórios e saberes e na urgência de se pensar a pluralidade dos mundos e das formas de ser, existir, viver, pensar e conviver (Pelacani et al., 2021).

SEÇÃO 2

Na tentativa de continuar estabelecendo discursos e iniciativas em EA que busquem por caminhos contra hegemônicos e emancipatórios, a Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC) surge no Brasil na segunda década do século 21 e vem se mostrando uma abordagem muito condizente com as necessidades que se colocaram evidenciadas no âmbito da EA brasileira. De acordo com Pelacani et al. (2021 p.5) a EABC tem como “objetivo promover uma sociedade ambientalmente e socialmente mais justa que incorpore a ecologia de saberes para promover o reconhecimento de outras epistemologias e visões de mundo”.

Trata-se de uma EA que, estabelecida em meio a conflitos, busca compreender a materialidade-história do território em que se faz presente e considera o papel dos sujeitos históricos na sua atuação socioambiental, pedagógica e política. É uma perspectiva que surge do diálogo entre a abordagem crítica da educação ambiental e o "legado das lutas sociais da América Latina", que engloba elementos como a educação popular, a pedagogia freiriana, a investigação-ação participante de Fals Borda, entre outros, resultando em “uma importante chave para pensar um ‘que fazer’ comprometido e atento às vozes dos territórios” (Camargo, 2017, p. 184).

Estas leituras permearam o meu primeiro ano de mestrado, quando fui convidado a conhecer outras vertentes de EA. E essa imersão proporcionada pela revisão bibliográfica, pelas disciplinas, para além da ampliação da minha visão sobre este campo, me levaram novamente até as vertentes pós-críticas de EA, instigado pela saudade das práticas de leitura e escrita do meu TCC e do meu antigo grupo de pesquisa em EA da graduação, em um processo de autoconhecimento e agora com sensação de pertencimento. As vertentes pós-críticas de EA me colocam em um outro universo. Um universo que contempla meus interesses como pesquisador e educador ambiental, mas que também preenche minhas vontades como indivíduo, artista e reflexivo, que enxerga no sensível da arte uma das grandes razões para a vida e na luta por ela. As vertentes pós-críticas enfatizam a importância dos processos sensíveis, do afeto, da ternura e profundidade das relações humanas e não humanas, não por esquecer-se das lutas sociais, de classe,

políticas, mas colaborando no sentido de alcançar, atingir e mover aqueles que por outros modos não se uniriam nesse caminhar (Iared et. al, 2021). É nesse caminhar que me encontro, movido pelo sensível, ancorado nas reflexões e práticas das EA pós-críticas, buscando construir um trabalho que faça refletir aqueles que são colocados em sua construção e aqueles que se encontrarem com a leitura dessa dissertação. Pretendo construir diálogos entre as bases teóricas de EA e as constituições de educadoras e educadores ambientais em formação, entendendo principalmente as potências na emergência de uma EA pós-crítica em um processo de virada ontológica pautada no sensível e no decolonial.

Referências

- BARZANO, Marco Antonio Leandro. **Cartas autobiográficas de formação e profissão: experiências de um professor-pesquisador-extensionista de Educação Ambiental**. Quaestio-Revista de Estudos em Educação, v. 22, n. 2, p. 375-390, 2020.
- BRASIL. **Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- CAMARGO, D. **Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação ambiental de base comunitária e os saberes locais no vale do Jequitinhonha**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2017.
- CASTRO, B. **Escrevendo memórias: a leitura e escrita de cartas como uma vivência pedagógica de Educação Ambiental sobre ambientes naturais da Ilha de Santa Catarina**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papyrus Editora, 1996.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso et al. (org.). **Ecologias inventivas: conversas sobre educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012
- IARED, Valéria Ghislotti et al. **Educação Ambiental pós-crítica como possibilidade para práticas educativas mais sensíveis**. Educação e Realidade, v. 46, n. 3, 2021.

KASSIADOU, A. **Potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre educação ambiental e ecologia política.** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pompier. **Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental Brasileira.** Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 398-421, ago. 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pompier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira.** Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan. 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil.** In: **A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**, 6., 2011, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: Epea, 2011. p. 1-15.

LAYRARGUES, P.; LOUREIRO, C. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

LEAL, M. L. **A formação para educação ambiental dos agentes comunitários do Projeto Revolução dos Baldinhos: uma análise a partir da perspectiva crítico-transformadora.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis.** Educação e Pesquisa, v. 35, p. 145-163, 2009.

MAKNAMARA, Marlécio. **Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares.** Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 21, p. 501-528, 2016.

PELACANI, Barbara et al. **Educação ambiental de base comunitária e a luta pela água.** Praxis & Saber, v. 12, n. 28, p. 152-167, 2021.

PREVE, Ana Maria Hoepers et al. (Org.). **Ecologias inventivas: conversas sobre educação.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.

ZANCO, Janice. **Dona Generosa e as crianças disparam.... Outros modos de ver a Lagoa do Peri.** 2010. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.