



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

PROBLEMAS DE APROPRIAÇÃO DOS SABERES AMBIENTAIS NO CAMPO EDUCACIONAL: AS IES' E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL¹

Luiz Artur dos Santos Cestari²
Celeste Dias Amorim³

Resumo: Este trabalho situa-se no campo da educacional, com a metodologia respalda em Pierre Bourdieu sobre a imigração de ideias, o que denominamos de circulação de ideias de outros campos no campo educacional. Assim, objetiva-se mostrar as combinações conceituais da reivindicação da racionalidade ambiental na literatura que circula pelos espaços de formação de educadores ambientais, bem como identificar os argumentos formativos associados à racionalidade ambiental, mapeando os significados educativos intermediados pelo discurso ambiental no campo educacional. Consideramos que os saberes ambientais na educação constituem apenas mais um dos saberes que circulam por este campo. Com isso, visualizamos dois tipos problemas. Primeiro, as IES' parecem ainda estarem distantes de um modelo de instituição no qual professores e alunos estejam mais próximos daquilo que poderíamos denominar de um *habitus* ecológico, caracterizando-se como o lugar de exercício e prática da própria visão de conhecimento que exige a mudança de uma concepção mecânica e compartimentada para algo mais próximo e orientado por uma cultura da complexidade. Em segundo lugar, percebe-se que a formação do educador ambiental recebe influências do modelo predominante da relação das ciências com a educação que privilegia a constituição de uma figura de educador perfilado no discurso da reivindicação ambientalista no campo educacional.

Palavras-chave: Circulação de ideias. Educação. Racionalidade ambiental.

¹ Trabalho resultante de reflexões nas sessões de orientações no Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambientais (PPGCA) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

² Doutor em Educação; Professor do PPGCA/UESB e do PPGED/UESB, CEP 45.700-000, Itapetinga, Bahia, Brasil; lacestari@hotmail.com; [Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas](#) – UFBA; [Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares - NUJGEET](#) - UESB (pesquisador)

³ Mestranda em Ciência Ambientais, PPGCA/UESB; CEP 45.700-000, Itapetinga, Bahia, Brasil; celamorim@gmail.com. Bolsista FAPESB

Abstract: This work takes place in the educational field, through a method based on Pierre Bourdieu immigration ideas, which we call the flow of ideas of other fields in the educational field. Thus, the objective is to show the conceptual combinations of the claim of rationality in the environmental literature that goes around spaces of the formation of environmental educators, as well as identify the formative arguments regarded to the environmental rationality, mapping the educational meanings which are mediated by the environmental discourse in the educational field. We believe that the knowledge in environmental education is just an additional knowledge that exists in this field. Thus, we face two kinds of problem. First, the IES ' still seem far from being an institution model in which teachers and students are closer to what we may call an ecological *habitus*, characterized as a place of exercise and practice of their own knowledge vision, which requires a change from a mechanical and compartmentalized conception to something closer, guided by a culture of complexity. Secondly, it is clear that the formation of the environmental educator is influenced by the predominant model of the relationship between science and education which prioritizes the constitution of an educator person profiled by the discourse of environmentalist claim in the educational field.

Key words: Flow of ideas. Education. Environmental rationality.

Introdução

Os anos 80 foi um período de acirramento dos interesses entre os que reivindicavam, de um lado, o fortalecimento das atividades produtivas e, de outro, a preocupação em defesa do meio ambiente, modificando, substancialmente, as percepções sociais e ou o imaginário cultural de uma época. Tais mudanças decorreram diretamente das inovações tecnológicas, permitindo, ao contrário do que se poderia imaginar no passado, que se chegasse a uma convergência de interesses entre a produção econômica e a conservação ambiental (LAYRARGUES, 2005).

Toda e qualquer mudança cultural é consequência de um determinado tempo de amadurecimento e, sobretudo, de aceitação das novas ideias, das novas realidades, que sacodem e ameaçam as velhas e pesadas estruturas historicamente consolidadas. A velha crença moderna da cisão entre o homem e a natureza, que foi a base do desenvolvimento do capitalismo moderno, se vê agora, parafraseando Morin (2001, 2004), frente à necessidade de religação e da aquisição de uma nova postura cujo regime discursivo se pautou pela inovação criativa e alcance da harmonização.

Tal como tem acontecido em muitas outras temáticas, não demorou muito para este discurso ganhar aceitabilidade nos diversos ramos de conhecimento e campos profissionais, servindo a interesses por vezes, embora soe paradoxal, contraditórios, mas convergentes.

Em nosso entendimento, a adesão irrestrita a esse discurso está relacionada à flutuação de uma consciência social de momento ou a um modismo, cuja expressão se verifica na disseminação de um regime discursivo, marcado pela reivindicação entre homem e natureza.

No campo educacional, a expressão disso é bem visível: leis, normas, parâmetros

curriculares, temas transversais, disciplinas, cursos, projetos, pesquisas, programas ditos ambientais; tudo isso no afã de nos afastar do ranço moderno e desenvolvimentista e de estabelecer uma ligação com um futuro ou com um possível projeto dele. Aqui não se trata mais de uma utopia moderna orientada por uma racionalidade global na qual a racionalização universal dos sujeitos envolvia uma harmonização entre o geral e o particular, mas a reivindicação de uma racionalidade que combina e se funde com tantas outras racionalidades para figurar nela a mesma reivindicação: uma epistemologia pautada pela aproximação entre o homem e a natureza.

Segundo Santos (1995, 1997) esta transição é o que ele denomina de mudança paradigmática do Paradigma Dominante para o Emergente. Nesta nova configuração, ele prefere nomear esta racionalidade de uma *miniracionalidade*, pois a crise gerada pela dissolução da noção de classe moderna em interesses particulares e culturais nos levou a visualizar uma sociedade cuja reivindicação também caminha para a diferenciação do interesse dos indivíduos em relação à própria sociedade. Neste caso, o discurso ambientalista é mais um tipo de reivindicação do lugar que deve ocupar o meio ambiente ao lado das pautas da sociedade emergente.

Por exemplo, a disseminação do discurso em favor do meio ambiente no campo econômico envolve a combinação de duas racionalidades que pareciam, no passado, contraditórias, mas que agora sua fusão é a receita indicada por conglomerados econômicos internacionais. De um lado, a racionalidade econômica: produzir mais rápido, melhor e mais barato. De outro, conservar os recursos naturais. O resultado disso é igual a: produzir, reduzindo os impactos ambientais, ou seja, economia verde ou desenvolvimento sustentável.

Portanto, esta deve ser uma das tarefas deste trabalho, mostrar as combinações conceituais da reivindicação da racionalidade ambiental na literatura que circula pelos espaços de formação de educadores ambientais, em outros termos, pretende-se encontrar os argumentos formativos associados à racionalidade ambiental, mapeando os significados educativos intermediados pelo discurso ambiental no campo educacional.

Problemas de apropriação no conceito de Educação Ambiental

O conceito de Educação Ambiental (EA) comporta duas configurações de problemas: os ambientais e os educacionais. Tal como nos referimos inicialmente, as questões ambientais encontram suporte na reivindicação de sua própria epistemologia: o conhecimento nas fronteiras entre os saberes do homem e da natureza, ou seja, qualquer que seja o campo de saber ou de

ação, a convergência destas dimensões, mais do que uma orientação, deve ser um ponto de partida. Por outro lado, os saberes ambientais na educação constituem apenas mais um dos saberes que circulam por este campo, pois é nele onde os saberes ambientais firmam mais uma das metas para a educação.

Por isso, o conceito não é o mesmo para quem está dos dois lados da fronteira. Os ambientalistas reconhecem que já encontraram a fórmula (a relação homem-natureza é a saída) e se lançam esperançosamente pelas vias da interpretação humana em busca do convencimento de que basta educar as pessoas a saberem o que eles já descobriram e o problema estaria resolvido. Educar é último degrau de um estágio que começa com a sutura epistemológica.

Deste modo, os ambientalistas pensam que apenas suas ferramentas teóricas são suficientes para pisar o terreno da educação e firmar um significado, tal como se pudesse criar algo novo, desconhecendo que a combinação dos conceitos pode resultar no restabelecimento de uma velha receita pedagógica, agora com uma nova embalagem escrita: Educação Ambiental. Para os educadores a visão é literalmente outra, porque falar em educação significa visualizar metas-formativas, e são com estas que os saberes ambientais vão intermediar significados.

Vejamos alguns exemplos. A racionalidade econômica já tem uma viga bastante segura na educação quando defende que educar é um ato de *aprender-fazer*. Logo, se acrescentamos o receituário ambientalista, isso significa que o *aprender-fazer* passaria a dar a entender: *educar para fazer sustentável* ou *educação para a sustentabilidade*. Mas se a meta-formativa é política, podemos pensar em termos democráticos, se este for nosso desejo político, que a sociedade vai se tornar mais organizada, se as pessoas além de adquirir consciência da decisão do ato em relação ao outro e a maioria, que este outro e a maioria possam ter consciência do uso que faz do próprio ambiente que vive, por isso falamos não somente em educar para a cidadania, mas também em *educar para cidadania ambiental* ou *ecocidadania*. Só para concluir, mais um: se entendemos que as escolas também precisam caminhar nesta mesma esteira do movimento ambientalista, reivindicamos para ela mais do que uma pedagogia, reivindicamos uma *ecopedagogia*. Embora, vale a ressalva de que no campo educacional também não há um consenso do que seja pedagogia e este conceito pode estar impregnado, por ser oportuno, de um sentido restrito do pedagógico a ações formativas em sala de aula com professores.

Assim, a circulação dos saberes do meio ambiente pelo campo educacional nos leva a reconhecer que as tentativas caem novamente num problema que denominamos de *problemas de apropriação*.

Esta afirmação encontra respaldo na consideração de Bourdieu (2004, p. 7) de que a

imigração de ideias raramente se faz sem dano, e isto ocorre “[...] porque ela separa as produções culturais do sistema de referências teóricas em relação às quais as ideias se definiram”. Portanto, este é um problema que temos que lidar quando nos aventuramos sair das fronteiras das disciplinas e intentar por terras nunca dantes navegadas. Para aquele que se afirma num dos exemplos acima e desconhece o pano de fundo do arranjo conceitual operacionalizado pela intenção de mediar significados educacionais usando suas ideias ambientais vale, desde o início, alertar que a decisão de produzir conhecimentos nas fronteiras é uma atividade própria de uma cultura de fronteira que, tal como afirma Santos (1993), é uma cultura sempre semifictícia e seminecessária. Por isso, nosso trabalho está voltado para mostrar os problemas decorrentes destas apropriações conceituais da circulação das ideias entre contextos locais, históricos e epistemológicos diferenciados. No caso em pauta, trata-se de mapear as formas de recepção e ou apropriação destes conceitos nos espaços de circulação dos saberes ambientais no campo educacional.

A apropriação discursiva dos saberes ambientais nas Instituições de Ensino Superior

Até aqui falamos do modo como estamos olhando do lado de cá. No entanto, agora vamos mostrar alguns caminhos para que o educador ambiental evite cair em fórmulas rápidas e simples, por isso, vamos escolher alguns parceiros nesta travessia.

Em nosso entendimento, a Educação Ambiental “[...] é construída no e pelo novo paradigma da responsabilidade da ação humana na natureza e na sociedade” (TOZZONI-REIS, 2001, p. 43). Por isso, urge a necessidade de superar o paradigma racionalista da ciência moderna, porque a própria configuração contemporânea da realidade já não suporta mais os pilares da ciência moderna. Corroborando com isso, Petraglia (2002, p. 2-3) descreve que o:

[...] início de século e milênio nos impõe a urgência de pensarmos novas alternativas diante do mundo, das relações e, portanto, das organizações. Dependemos de pensamentos e ações que determinam nossa cultura e, ao mesmo tempo, são determinados por ela. As sociedades, em sua diversidade múltipla, ditam regras e normas que são aceitas e incorporadas moralmente pelas comunidades, no intuito, cada vez mais freqüente, de adequar e unificar procedimentos e critérios, que não apenas distinguem os povos, mas, sobretudo, aproximam os indivíduos membros de um grupo.

Assim, um profissional de Educação Ambiental precisa atravessar a fronteira erigida pelas disciplinas e começar a ousar uma visão e um pensamento inter e ou transdisciplinar. Percebemos que a teoria da complexidade de Morin tem ocupado a cena com destaque, pois se entende como princípio da epistemologia da complexidade, que a parte está no todo assim como o todo está na parte (MORIN, 2003). Cada parte, por um lado, conserva suas qualidades próprias e individuais, mas, por outro, contém a totalidade do real. Por isso, pode-se dizer que o indivíduo

está na sociedade e esta se estabelece no indivíduo mediante os processos de socialização, ou melhor, o homem faz parte de uma comunidade e esta faz parte do homem com suas normas, linguagem e cultura que, ao mesmo tempo, é produto dessa sociedade e produtora de sua manutenção ou ainda no sentido de entender, segundo Morin

[...] o ser humano como um ser complexo, capaz de se auto-organizar e de estabelecer relações com o outro, e é nessa relação de alteridade que o sujeito encontra a autotranscendência, superando-se, interferindo e modificando o seu meio num processo de auto-eco-organização a partir de sua dimensão ética que reflete seus valores, escolhas e percepções do mundo (PETRAGLIA, 2002, p. 2).

Por esta razão, o conhecimento compartimentado sem conexão com as interações dos sistemas maiores resulta em visualizar muitas mudanças interdependentes como ações separadas e às vezes competindo entre si. Como resultado desta segmentação, o que se encontra, seguidamente, são soluções parciais, ineficientes, ou pior, com conseqüências mais danosas às pessoas e ao ambiente no presente ou mesmo para as gerações futuras.

Além disso, alguns aspectos importantes para a formação de um educador ambiental tais como seus valores, sua ética, sua prática, seu auto-conhecimento necessitam de especial atenção. Assim,

[...] não é concebível pensar na formação em Educação Ambiental, desconectada dessa realidade. A pessoa não perde sua condição de indivíduo quando está atuando como professor. Seu caráter, índole, personalidade, valores, habilidades não são descartados para a incorporação do “personagem” professor (MARCOMIN, 2010, p. 177).

Tal profissional necessita desenvolver em seu ambiente interno aquilo que ele gostaria de ver no ambiente externo. Necessita reconhecer seus limites para conhecer e respeitar as dificuldades que as organizações humanas enfrentam no seu dia-a-dia, sendo ele um multiplicador de conexões para as relações homem / natureza / sociedade / educação, isto é, o papel de mediar a interação dos sujeitos com o meio natural, social e educacional. Tal ponto de vista pode ser vislumbrado em Munhoz (2003, p. 1):

Este tipo de trabalho envolve mudanças profundas e que estão intrinsecamente ligadas ao coração e à alma humana. Não ao intelecto. E o desenvolvimento dessa habilidade humana de se "re-ligar" não ocorre através da aquisição de títulos ou diplomas.

Se nós temos que começar a indicar mudanças, comecemos pela autocrítica. “A pressão social e institucional tem pressionado os professores a inserir a dimensão ambiental em sua prática pedagógica. No entanto, os processos de formação, em sua maioria, seguem uma perspectiva conservadora de educação” (MARCOMIN, 2010, p. 177), isto porque, as Instituições de Ensino Superior (IES’) parecem ainda estarem distantes de se apresentarem como um modelo

de instituição no qual professores e alunos (Educadores Ambientais) estejam mais próximos daquilo que poderíamos denominar de um *habitus*⁴ ecológico. Pensamos que a aquisição de uma postura ecológica deve, também, ser iniciada dentro das Instituições de Ensino Superior, mas não somente como espaço de expressão discursiva, mas como um lugar de exercício e prática da própria visão de conhecimento que exige uma orientação desta natureza, de mudança de concepção mecânica e compartimentada para algo mais próximo e orientado por uma cultura da complexidade.

Entretanto, visualizamos que a formação dos Educadores Ambientais nas IES' se dá com três tipos de ações desconectadas. A primeira, nós percebemos com a introdução de temas ambientais nas disciplinas afins; a segunda, com disciplinas optativas de educação ambiental com a finalidade acrescentar um tema justificada por sua expressão nos meios acadêmicos. Em terceiro, nos cursos de pós-graduação e nas pesquisas a coisa ainda parece mais assustadora, pois muitas vezes pesquisadores de diferentes áreas formam programas de pós-graduação ditos interdisciplinares onde todos compõem um programa na área ambiental, mas as práticas pedagógicas e de pesquisa é sedimentada pela própria desunião, uma vez que a prática mais corriqueira é o isolamento dos pesquisadores em seus laboratórios e dos professores em sua sala de aula.

Assim, há possibilidades concretas de que a formação dos educadores ambientais nas universidades possa ser construída a partir de práticas educativas que ajudem na superação das formas fragmentadas do pensar e agir. Para isso, essas práticas educativas podem ser organizadas sob o paradigma da interdisciplinaridade, radical e intencionalmente construída nos cursos de graduação, mesmo que para isso seja preciso superar as formas acadêmicas atuais de organização do ensino, da pesquisa e da extensão (TOZZONI-REIS, 2001, p. 33).

O Ensino Superior tem um papel central na construção da visão de uma realidade sustentável no futuro e são as IES' que se apresentam como modelo de conhecimento e como devemos produzi-lo, pois a maioria dos seus profissionais são aqueles que desenvolvem, dirigem, gerenciam, ensinam, estudam, trabalham e influenciam as organizações da sociedade como referência institucional no processo de constituição de uma visão ecológica pelos sujeitos. Assim, partimos do princípio de que os conteúdos trabalhados na EA devem articular a natureza,

⁴ Cf. elaborações de Bourdieu (2004, p. 21) o conceito de *habitus* na contraposição espaço das tomadas de posição e o espaço das posições sociais que o sujeito ocupa na sociedade “o espaço de tomadas de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*)”, ou seja, os *habitus* de um sujeito e à posição que ele ocupa no espaço social, está condicionado aos valores sociais, culturais, históricos, ideológicos. De modo que o *habitus* vai funcionar como um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (p. 21-22). Sendo assim, um ícone que liga o indivíduo nas suas formas de percepção e de ação a sociedade.

a história e o conhecimento, além de valores e atitudes como: respeito, responsabilidade, compromisso e solidariedade (CORRÊA, 2003). No mesmo sentido Morales (2009, p.186) aponta que,

A universidade, como instituição de investigação e centro de educação técnica e superior tem papel essencial na reconfiguração de mundo e, portanto, deve assumir a responsabilidade maior no processo de produção e incorporação da dimensão ambiental nos sistemas de educação e formação profissional, bem como propiciar, aos profissionais educadores ambientais, fundamentos teórico-práticos indispensáveis para que os mesmos possam compreender, analisar, refletir e reorientar seu fazer profissional numa perspectiva ambiental.

Deste modo, as IES' deveriam ensinar, mas, ao mesmo tempo, servir de modelo de sustentabilidade, procurando unir esforços para a consolidação em favor de uma orientação de conhecimento mais próxima de uma cultura da complexidade, desde sua forma de organização até as atividades acadêmicas. Se retomarmos aqui a teoria da complexidade,

[...] uma Instituição de Ensino é um microcosmo da comunidade como um todo. Portanto, a maneira pela qual ele executa suas atividades diárias é uma importante demonstração de maneiras de adquirir responsabilidade ambiental vivendo e reforçando valores desejados e comportamentos na comunidade inteira. [...]

Um segundo passo deste processo seria observamos o impacto ocasionado pelas Instituições de Ensino Superior ao formarem parcerias com comunidades locais e regionais para ajudá-las a serem socialmente vibrantes, economicamente seguras e ambientalmente sustentáveis (CORRÊA, 2003, p. 3).

Porém, esse ideal segundo Tozzoni-Reis (2001, p. 47) parece muito distante, pois:

[...] o ensino superior pressupõe que as Universidades *aceitem* se reorganizar em busca da *qualidade* e da *eficiência*. A estratégia dos governos tem sido o abandono das Instituições de Ensino Superior à sua própria sorte, até que, no esgotamento, elas procurem - ou seja, *aceitem* - soluções que, a rigor, descaracterizam sua função de produção autônoma e distribuição democrática do conhecimento e, principalmente, da cultura (grifo da autora).

Diante disso, notamos um primeiro problema de apropriação que é a apropriação dos saberes ambientais numa instituição cuja imagem está mais próxima de uma percepção fragmentada do conhecimento, ou seja, um todo que se divide em partes e partes que não se relacionam: universidade dividida em departamentos, em cursos, em programas, em projetos, em laboratórios; muitos deles reivindicando e difundindo a necessidade de estar junto, mas alimentado pelo medo de atravessar a porta e conversar com o colega ao lado. Assim, é bem mais forte a apropriação discursiva da complexidade do que a assimilação de uma cultura da complexidade, e este distanciamento parece ser a inerente contradição das IES' de se propor como formadora de Educadores Ambientais, pois ela parece incapaz de se organizar pelo modelo que ela mesma reivindica e o discurso em favor das metas ambientalistas na educação encontra no terreno da educação superior a infertilidade para fazer brotar sua semente, obrigando-se a

conviver com a inerente contradição de ao mesmo tempo difundir os saberes ambientais e confrontar-se com a estrutura compartimentada da organização dos saberes das IES’.

O que está por traz do conceito de Educador Ambiental

A contradição apontada na seção anterior foi visualizada aqui como um problema de apropriação porque mostramos o deslocamento da ideia de educação ambiental do sistema de referência teórica do qual ela foi construída, a saber: a circulação de uma epistemologia da relação homem/natureza num espaço cuja base assenta-se num conhecimento orientado por uma epistemologia racionalista e compartimentada, fazendo os saberes ambientais circularem nos limites de uma apropriação discursiva. Nesta seção, vamos apresentar outro nível de problema de apropriação que se trata de analisar a formação discursiva por traz do conceito de Educador Ambiental, mostrando a composição de interesses na constituição de um processo de subjetivação.

De início, o termo Educador Ambiental é uma construção figurativa cuja intencionalidade é estabelecida pela expressão discursiva sobre o meio ambiente no campo educacional. Se aceitarmos esta construção, aceitamos ao mesmo tempo o entendimento de que a educação é um campo aberto às investidas de várias ciências e qualquer ideia que seja apresentada a este pode ser transformada numa ideia educacional, num processo de adjetivação tal como toda ideia possa ser pacificamente qualificada de educativa.

Este modelo de relação entre a educação e outras ciências é a forma mais predominante e se trata de pré-estabelecer metas para a educação e, conseqüentemente, para o educador, isto é, como um modelo das ciências aplicadas à educação. Como exemplo disso, não é difícil perceber na história das ideias pedagógicas que a educação e os processos educativos sempre receberam influências fortes das metanarrativas modernas mais influentes, e, em muitas elaborações, metas tais como a da transformação da realidade social é projetada neste campo, encontrando correspondência entre a narrativa e a tarefa educacional de modo que o significado desta é pré-estabelecido naquela.

Röhr (2007) denomina este modelo predominante de relação entre as diversas ciências e a educação de “Modelo das Ciências da Educação”, no qual as ciências tais como a Sociologia, a Psicologia, a Política, a Economia, a Biologia etc. são partes que compõe a totalidade destas ciências e a própria Educação se constitui no resultado que estas conseguem oferecer, ou o que é mais comum, na visão parcial da educação que cada uma delas consegue oferecer. Só para ilustrar tratemos de um exemplo bem conhecido no campo educacional, a influência que a obra

de Antônio Gramsci exerceu sobre o campo educacional.

A euforia pela qual foram recebidas por educadores brasileiros as ideias do intelectual e filósofo italiano Antonio Gramsci encontrou justificativas no terreno fértil dos esperançosos anos 80, período da redemocratização do Brasil. Dentre as ideias dele a de “intelectual orgânico” é a que ganhou maior aceitabilidade e muito se popularizou no imaginário educacional da época. Em geral, percebemos que a apropriação da compreensão do professor como intelectual orgânico encontrava suporte na intenção de fazer da escola um espaço para reivindicações democráticas, ajudando no processo de democratização das escolas e, por consequência, na democratização da sociedade brasileira. Os desdobramentos disso já são conhecidos e o tamanho da euforia dessa ideia talvez tenha sido uma das causas de seu desgaste.

Entretanto, ressaltando o caráter distinto deste pensamento e a riqueza de suas contribuições para o campo da ação política, a obra deste filósofo foi diferentemente apropriada para o pensamento educacional brasileiro nos anos 80. Enquanto nos anos 30 na Europa, contexto da obra de Gramsci, o interesse era a dissolução da democratização em moldes liberais; no Brasil, por outro lado, impulsionados pela euforia da democratização e pela orientação de que esta deveria se estender às práticas em todos os espaços da sociedade brasileira, a obra de Gramsci serviu como pano de fundo para movimentos e ações no campo educacional orientados pela intenção de construir um modelo de democracia, no qual se conformava a noção de cidadania liberal moderna com a concepção de transformação social, fruto das elaborações da crítica marxista do século XIX.

Portanto, o campo educacional ao se apropriar da ideia gramsciana de intelectual orgânico, tenta fazer do educador um sujeito cuja orientação significativa do educar era intermediado por uma tarefa política que deveria ser cumprida nos espaços educacionais. Neste exemplo, a tarefa educacional está definida fora do terreno educacional, pois a tarefa é inicialmente política e o espaço da escola é um lugar para a construção da nova ordem que se quer implementar.

O exemplo apresentado é a expressão das formas mais predominantes da relação da educação com as outras ciências no campo educacional e muito educadores vão aceitar este modelo por diversas razões seja pelo envolvimento com grupos de pesquisa e formação que assim compreendem a educação em instituições de formação, seja pela experiência formativa adquirida nos estudos introdutórios nos cursos de formação de pesquisadores, ou por opção teórica por considerar que a educação não é especificamente um campo de saber, mas um campo de aplicação de outros saberes, ou um campo profissional que necessita dos mais diversos

saberes para a sua constituição como tal.

Diante disso, podemos seguir a mesma lógica e aceitar cada reivindicação identitária emergente na configuração dos movimentos sociais contemporâneos como orientação para a formação de um novo processo de subjetivação e disso temos: da intenção de pacificar o mundo à constituição de um Educador Pacifista; dos direitos específicos da mulher à constituição de um Educador(a) Feminista; dos direitos dos negros a um Educador Étnico-Racial; e para completar o receituário sem qualquer receio podemos afirmar que da necessidade de proteger o meio ambiente surge o Educador Ambiental.

Em relação aos saberes ambientais nós temos a convicção de que este processo bem comum à relação entre os saberes e a educação ainda não mudou, embora as metas-formativas sejam apresentadas ao campo educacional envolvidas por uma configuração do conhecimento tomando como base os discursos da inter, trans ou multidisciplinaridade. De início, a lógica de relação entre os saberes não é alterada porque o fato de que o conhecimento seja interdisciplinar não significa que vamos conseguir superar a ideia de definir a educação por uma meta posta em uma abordagem num campo de saber distinto. Valem lembrar que a inter, trans ou multidisciplinaridade se faz ainda pelas disciplinas, suas concepções, noções ou percepções, e, do mesmo modo, estaremos sujeitos aos problemas gerados pelo deslocamento dos saberes dos referenciais aos quais eles foram construídos, isto é, não é difícil notar a ocorrência dos problemas de apropriação.

No caso dos saberes ambientais percebemos que a ocorrência disso elava-se a um nível mais favorável às combinações das mais diversas possíveis tendo em vista o fato de que a apropriação destes saberes se dá influenciado pelo valor atribuído ao conhecimento produzido na fronteira entre as disciplinas e é por isto que percebemos mais do que a aplicação ao campo educacional de uma ideia construída em outro campo de saber; percebemos, então, uma espécie de colonização de saberes ditos ambientais oriundos de tantos outros campos no campo educacional.

Esta forma de apropriação dos saberes ambientais pode ser visualizada, por exemplo, no Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Para isso, basta ver as configurações subjetivas que são ensejadas ao texto do Programa. Vejamos como exemplo a definição do público alvo, considerados como: grupos em condições de vulnerabilidade social e ambiental; gestores, do governo ou da sociedade civil, de recursos ambientais; comunidades indígenas e tradicionais – ribeirinhos, extrativistas, caiçaras, quilombolas, entre outras; educadores, animadores, editores, comunicadores e artistas ambientais; professores de todos os níveis e

modalidades de ensino; estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino; técnicos extensionistas e agentes de desenvolvimento rural; produtores rurais, incluindo os assentados; agentes comunitários e de saúde; lideranças de comunidades rurais e urbanas, a exemplo de grupos étnicos e culturais; tomadores de decisão de entidades públicas, privadas e do terceiro setor; servidores e funcionários de entidades públicas, privadas e não-governamentais; grupos de voluntários; membros dos poderes legislativo e judiciário; sindicatos, movimentos e redes sociais; entidades religiosas; Comunidade científica; melhor idade; profissionais liberais; população em geral (BRASIL, 2005, p. 44).

Para alcançar este público, ele tem traçado diretrizes para orientar a marca institucional do atual governo: “Brasil, um país de todos”. Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política (BRASIL, 2005).

Como princípios o PNEA traz a concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade; abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais; respeito à liberdade e à equidade de gênero; reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas; enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório; compromisso com a cidadania ambiental; vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos, entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais; democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação; pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; garantia de continuidade e permanência do processo educativo; permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo; coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer; transparência (BRASIL, 2005, p. 39).

Pelo que se pode observar a imagem que obtemos das reivindicações ambientais na educação é de uma profusão de intencionalidades pelas quais tudo que foi descrito passa a ser incluso na pauta da Educação Ambiental, de modo que o Educador Ambiental além de se orientar pelo argumento em favor do meio ambiente deve, do mesmo modo, se tornar sensível a todas as solicitações oriundas das mais diversas reivindicações sociais.

O que está por traz disso? Vamos tentar mostrar algumas leituras. De início, vale lembrar que estes programas governamentais acabam sendo influenciados por um tipo de

sensibilidade a um discurso voltado à valorização das diferenças, de modo que toda e qualquer solicitação de inclusão social deve necessariamente ser lembrada e afirmada no texto dos documentos para não incorrer no fato de que algum movimento levante a bandeira e reivindique que o texto faça justiça a sua contemplação. Antes de qualquer tentativa de sermos rotulados de conservador, assumimos o posicionamento de que consideramos válida toda e qualquer reivindicação social de inclusão e ou valorização das diferenças no seio da sociedade. No entanto, o que estamos avaliando aqui não é a aquisição do direito de qualquer um defender o ambiente, mas queremos tentar compreender quem é esta figura do Educador Ambiental perfilada no contorno deste discurso.

Em segundo lugar, há um processo de construção da figura do Educador Ambiental que visualizo da seguinte forma. Coloca-se no topo de uma pirâmide a Educação Ambiental, e abaixo e dentro dela toda e qualquer solicitação possível: ética, estética, social, econômico, político, cultural etc. Esta visualização parece a ser a forma mais justa de contemplação de todas as solicitações e parece alimentada pela vontade de considerar o todo para que não possamos correr o risco da exclusão de uma parte. Entretanto, esta lógica não está destituída de problemas de apropriação. Com um grau elevado de certeza, poderia tal como fazemos com a dimensão ambiental, tomar outras dimensões humanas tais como a racial ou de gênero, incluí-las no mesmo lugar da pirâmide e proceder da mesma forma. Assim, o que observamos com esta lógica é a eleição, mediada por nossas convicções, de uma das dimensões humanas e a apropriação discursiva de toda e qualquer reivindicação como suporte para levar a cabo tal intencionalidade.

Em terceiro lugar, destacamos também um processo de inversão lógica de tomada de uma dimensão do humano como a totalidade do humano. Reconhecemos aqui o argumento em favor de uma cultura da complexidade que considera que o “todo está na parte e ... vice-e-versa”; não negligenciamos isso, mas o que percebemos é algo bem diferente. No caso em pauta, é a parte que se torna mais importante que o todo, de modo que o todo se submete a parte. Deste modo, totalmente fora do argumento da complexidade porque desarmônico.

Por fim, o que falta neste processo não é somente o argumento de que precisamos nos direcionar para a multidimensionalidade do educador, isto está bem posto mesmo que seja pela lógica que elege uma dimensão como central e se apropria de todos os discursos que necessita para se manter como tal. Assim, o que percebemos neste processo de construção subjetiva da figura do Educador Ambiental é ausência de uma compreensão da própria multidimensionalidade.

Considerações finais

A aproximação entre os saberes ambientais e os educacionais parece à primeira vista uma convergência necessária e ausente de refutação, pois a necessidade premente de educar as pessoas para uma nova consciência ecológica parece se apresentar por si só como um argumento irrefutável, tal como se pudéssemos suplantar os problemas epistemológicos estabelecidos no campo educacional com a necessidade social de sujeitos mais sensíveis às questões ecológicas.

O que tentamos mostrar neste trabalho é que a expressão discursiva em defesa do meio ambiente e sua aceitabilidade irrestrita em diversos espaços profissionais e de conhecimento não são suficientes para dirimir os problemas de apropriação da ideia de educar para o meio ambiente. Num destes, vimos que tomar os espaços das IES' como formadores de educadores ambientais exige ter que assumir a contradição em se apresentar em defesa de uma relação diferenciada dos sujeitos com o conhecimento porque amparados na reivindicação de uma cultura da complexidade, mas, ao mesmo tempo, sendo incapaz de orientar sua postura em relação à concepção de conhecimento que ora advoga, fazendo circular pelos espaços das IES' bem mais uma expressão discursiva em favor da educação ambiental.

O segundo problema que visualizamos se refere à configuração da subjetividade do Educador Ambiental e, com isso, vimos o estabelecimento de uma lógica que favorece a convergência de uma miscelânea de saberes para a construção de uma figura que parece assentada no paradoxo em que todas as reivindicações são aceitas para constituir esta figura, no entanto, da certeza de que tudo é possível decorre a incerteza do seu significado, pois a constituição subjetiva do educador ambiental termina por se resolver e, por isso, continua diluída na expressão discursiva dos saberes ambientais no campo educacional, e isso acontece porque a velha receita de apropriação de saberes oriundos em campos distintos e com seus problemas próprios são introduzidos no campo educacional de forma não problemática, seguindo a orientação mais comum da relação entre os saberes e o campo educacional: o de aplicação irrestrita por considerar que o campo educacional não é imediatamente um campo científico, mas um campo profissional aberto às investidas dos diversos saberes.

Portanto, se queremos caminhar em busca de uma compreensão do significado de EDUCAR para e pelo meio ambiente devemos lembrar que partimos do campo educacional e que não podemos esquecer a configuração de problemas pertencentes a este campo. Primeiro, devemos considerar que a meta ambientalista pode ser uma meta-formativa por constituir uma das dimensões do humano e ou aspecto da realidade, mas ela precisa ser visualizada na compressão de que o humano se manifesta nas suas múltiplas dimensões e aspectos, e na

definição do conceito de educação e ou de educador ambiental precisamos refletir sobre o peso que cada dimensão deve assumir na relação com as outras. Assim, como afirma Röhr (1999), a busca da integralidade deve levar em conta todas as dimensões do humano de forma proporcional e equilibrada de modo que cada um possa encontrar a medida certa no caráter de que lhe é próprio, ou seja, para cada dimensão precisamos encontrar não mais que suas possibilidades, embora reconhecer os limites é o objetivo inacabado da intencionalidade pretendida.

Referências

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa nacional de educação ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.
- CORREIA, V. A. **As instituições de ensino superior e a gestão ambiental**. Disponível em: <http://www.arvore.com.br/artigos/htm_2003/ar2805_3.htm>. Acesso em: 11 ago. 2005.
- LAYRARGUES, P. P. **A formação de recursos humanos em gestão ambiental**. Disponível em: <http://www.arvore.com.br/artigos/htm/ar1211_1.htm>. Acesso em: 11 ago. 2005.
- MORALES, A. G. M. A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 34, p. 185-199, 2009.
- MARCOMIN, F. E. Discutindo a formação em educação ambiental na universidade: o debate e a reflexão continuam. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. especial, p. 172-187, set. 2010.
- MORIN, E. (Org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- MUNHOZ, D. **A formação de educadores ambientais ocorre fora da escola**. 2003. Disponível em: <http://www.arvore.com.br/artigos/htm_2003/ar2304_1.htm>. Acesso em: 11 ago. 2005.
- PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: complexidade, transdisciplinaridade e incerteza**. 2002. Disponível em: <http://www.arvore.com.br/artigos/htm_2002/ar0705_3.htm>. Acesso em: 11 ago. 2005.
- RÖHR, F. A multidimensionalidade na formação do educador. **Revista da Educação AEC**. Paixão e Educação, n. 110, 1999.
- _____. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. **Proposições**, v. 18, n. 1, p. 51-70, jan./abr. 2007.

SANTOS, B. de S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995. (Coleção História e Idéias).

_____. **“Pela mão de Alice.** O social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1997.

TOZZONI-REIS, M. F. de C. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 5, n. 9, p. 33-50, 2001.