

# SIGNIFICANTES SUSTENTÁVEIS ENTRE SIGNIFICAÇÕES RIVAIS: POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Paulo Eduardo de Oliveira Sousa  
Josué Humberto Barbosa

## 11.1 Introdução

O tema da natureza está na ordem do dia, uma preocupação ecológica compreendida a partir de diferentes pontos de vista, científico-ambiental; econômico-social; humanista-religiosa, circunscrevendo a questão ambiental por uma gama de problemas contextualizada nas discussões e propostas sobre desenvolvimento social: interrelações entre economia e apropriação dos recursos naturais e humanos (LAYRARQUES; LIMA, 2011).

Todavia, essas interrelações também estão intrinsecamente delimitadas pelos valores culturais em que tais apropriações acontecem, definidas pela instituição/adoção e reprodução de conteúdos e práticas educacionais: sejam elas escolares; sejam elas sociais, constituídas e disseminadas por instituições de uma específica formação social (PERUZZO; OLIVEIRA, 2016).

Portanto, são teorias e práticas socioambientais e educacionais historicamente construídas e cotidianamente recontextualizadas no presente. Ou seja, trata-se de um conjunto de significações historicamente construídas a partir de diferentes referenciais, congruentes e antagônicos, sobre a natureza, a sociedade, a economia, a política e a educação para o desenvolvimento sustentável.

Por sua vez, essas significações construídas, em distintos tempos e lugares, compõem o presente e, assim, são, portanto, *significações rivais* que influenciam a realidade em que vivemos – pontos de vista díspares e conflituosos.

Sendo assim, os pontos de vista socialmente dominantes são os que determinam as significações que predominam nas políticas públicas sobre o meio ambiente e por isso a importância de uma Educação Ambiental Crítica, que coloque em contraponto essas significações a partir de um programa crítico-coerente, em busca de novas sínteses significantes, para proporcionar significados sustentáveis.

Esse escopo orienta a construção deste artigo, que possui como objetivo mapear os diversos significados sobre o meio ambiente construídos na história, estes que, dependendo das forças sociais, políticas e econômicas, em diferentes épocas, determinaram a visão dominante sobre a natureza e que, em muitos aspectos, ainda permanecem em nosso presente enquanto valores transmitidos através da educação, em ambientes escolares e por instituições públicas e privadas, através de programas de reprodução do poder de instituir e reinstituir seus valores (LAYRARQUES; LIMA, 2011).

Metodologicamente, para o desenvolvimento desse objetivo realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica, elencando tópicos específicos sobre essas visões de mundo para uma subsequente análise e interpretação.

Os documentos e obras aqui privilegiadas podem ser compreendidos como textos sobre projetos de Educação Ambiental, sobre os quais sistematizamos os principais conceitos com vistas à compreensão de uma Educação Ambiental Crítica, suas bases e propostas para a formação de professores da Educação Básica (LAYRARQUES; LIMA, 2011).

Esses valores e/ou significações sobre o meio ambiente obtiveram diferentes pesos políticos, reconhecimentos e prestígios na sociedade ocidental, à qual fazemos parte marginalmente, juntamente com valores indígenas e afro-brasileiros, mas sempre tendo como parâmetro três visões de mundo, ou orientações pedagógicas, que impactam diretamente o fazer educacional, a saber, a teocêntrica, a antropocêntrica e a ecocêntrica.

As duas primeiras visões ou orientações político-educacionais são predominantes e se apresentam em disputa em nossa sociedade contemporânea devido ao poder religioso cristão, de um lado, e do poder do racionalismo econômico e científico, de outro. Todavia, na medida em que as ideias econômicas e racionalistas também estão na base do pensamento cristão moderno, a visão antropocêntrica se consolidou e marca fortemente o pensamento atual, visão essa que se iniciou com o iluminismo (CHAUÍ, 2000).

Por sua vez, Ailton Krenak (2019), no livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, questiona principalmente o pensamento dominante antropocêntrico, este que sucedeu à ideia teocêntrica e que inaugurou uma nova era do progresso científico, prometendo salvar o homem da sua miséria oferecendo bem-estar e resolver todos os nossos problemas (KRENAK, 2019).

Trata-se da instauração da modernidade antropocêntrica, substituindo o medievo teocêntrico enquanto visão de mundo dominante. Mas, *a posteriori*, essa visão enseja sua falência pelo anúncio da pós-modernidade, esta que traz em seu bojo leituras híbridas possibilitando a emergência de um novo paradigma, uma visão ecocêntrica como postulada por Ailton Krenak (CHAUÍ, 2000).

Em síntese, como dito inicialmente, significações construídas em diferentes tempos e lugares em convivência desigual em um presente ambientalmente insustentável, portanto, *significações rivais* atuantes na realidade vivenciada, os diferentes pontos de vista em conflito, em meio aos quais aqui buscamos uma significação sustentável.

Aqui é importante frisar que ao refletirmos sobre o meio ambiente constata-se uma multiplicidade de conceitos em diversos campos do conhecimento e por isso é necessário destacar, compreender, as bases de uma educação crítica de indivíduos, grupos sociais e sociedade, em prol de novas posturas e condutas de vida no planeta sentindo-se um todo com ela – caminhar em direção à visão ecocêntrica (SUAVÉ, 2005).

Portanto, entendemos a Educação Ambiental Crítica como um Campo Social de atividades e de saberes plurais, complexo e mensageiro de uma disputa entre as forças sociais que compõem nossa sociedade ocidental – pensamentos antagônicos, por definição, em luta pela hegemonia

político-pedagógica e epistemológica. Um campo privilegiado de crítica entre pensamentos rivais sobre a sociedade e a natureza; visões de mundo, teocêntricas, antropocêntricas e ecocêntricas, que orientam práticas socioambientais atuantes sobre e na educação brasileira.

Mas para que essas visões rivais adentrem a esfera da crítica epistemológica faz-se necessário problematizar o modelo de Educação Ambiental que a modernidade tem assumido. Isso significa questionar se é possível uma sociedade sustentável com base nos modelos de desenvolvimento até então propostos, seja pelas visões tradicionais teocêntricas e antropocêntricas, traduzidas nos modelos de capitalismo em vigor, como o do agronegócio e/ou da pós-industrialização, ou mesmo visões de um capitalismo verde por vezes associado às visões egocêntricas (FIGUEIREDO, 2018).

Nesse processo, passa a ser de fundamental importância questionar como ocorreu o desenvolvimento dos processos industriais que hoje orientam o ser, o saber e o saber fazer, constituídos nos períodos históricos moderno e contemporâneo, nos quais o tempo da natureza passa a ser o tempo da racionalidade humana de base cartesiana, em que determinados homens se apropriam dos recursos naturais e humanos para mecanizar a natureza em prol de interesses econômicos restritos (GRUN, 1996).

## 11.2 Contextos sociais e econômicos da instituição da Educação Ambiental

Entendemos como meio ambiente a “interação do conjunto de elementos naturais, artificiais, culturais e do trabalho que propiciem o desenvolvimento equilibrado de todas as formas, seres bióticos e abióticos sem exceções. Assim, nessa perspectiva, não haverá um ambiente sadio quando não se elevar, ao mais alto grau de excelência, a qualidade da integração e da interação” dos elementos desse conjunto (MIGLIARI 2001, p. 40).

Conceito que coloca em pauta a importância de uma relação harmoniosa entre o homem e o meio em que se vive, este que no decorrer do tempo vem sendo abalado e por isso se faz necessário recuperar antes que seja tarde demais. Esse abalo nas estruturas socioambientais que coloca em xeque a sobrevivência humana e natural tem uma história, a história do capitalismo, seja no Brasil, seja no mundo, iniciada com a exploração colonial das Américas, África e Ásia do Sul.

Resumidamente, esse processo se desenvolveu em três fases, entre 1500 e 1750, a fase dita do capitalismo comercial; entre 1750 e 1875, a fase conhecida como capitalista da 1ª Revolução Industrial ou das máquinas a vapor e carvão; e entre 1750 até os nossos dias, contexto das 2ª, 3ª e 4ª Revoluções Tecnológicas, da indústria química, do petróleo, dos motores à combustão, da informática e da automação (MOTTA, 2016).

Por estarmos já inseridos na 4ª Revolução Industrial, a era que se inicia baseada na inteligência artificial e em processos industriais autômatos, estes que dispensam a presença humana para o seu funcionamento, é necessário recuperar esquematicamente as relações que instituíram o nosso mundo contemporâneo.

Essa é uma condição *sine qua non* para que possamos construir outros significados diante dessa nova ordem artificial; para que não reproduzamos automaticamente esses valores

insustentáveis estruturados nos últimos 500 anos e que, a partir dos anos 1940, contexto da 2ª Guerra Mundial e da Guerra Fria, tornaram-se hegemônicos (MOTTA, 2016).

A seguir, através da linha do tempo apresentada podemos visualizar os períodos decisivos da associação entre significações e sociedades insustentáveis; da emergência da educação ambiental, no Brasil e no mundo; e do contexto político mais amplo atual, este que exige uma forte problematização para construirmos outras significações diante das que até então foram construídas e se tornaram hegemônicas (BARBOSA, 2001).

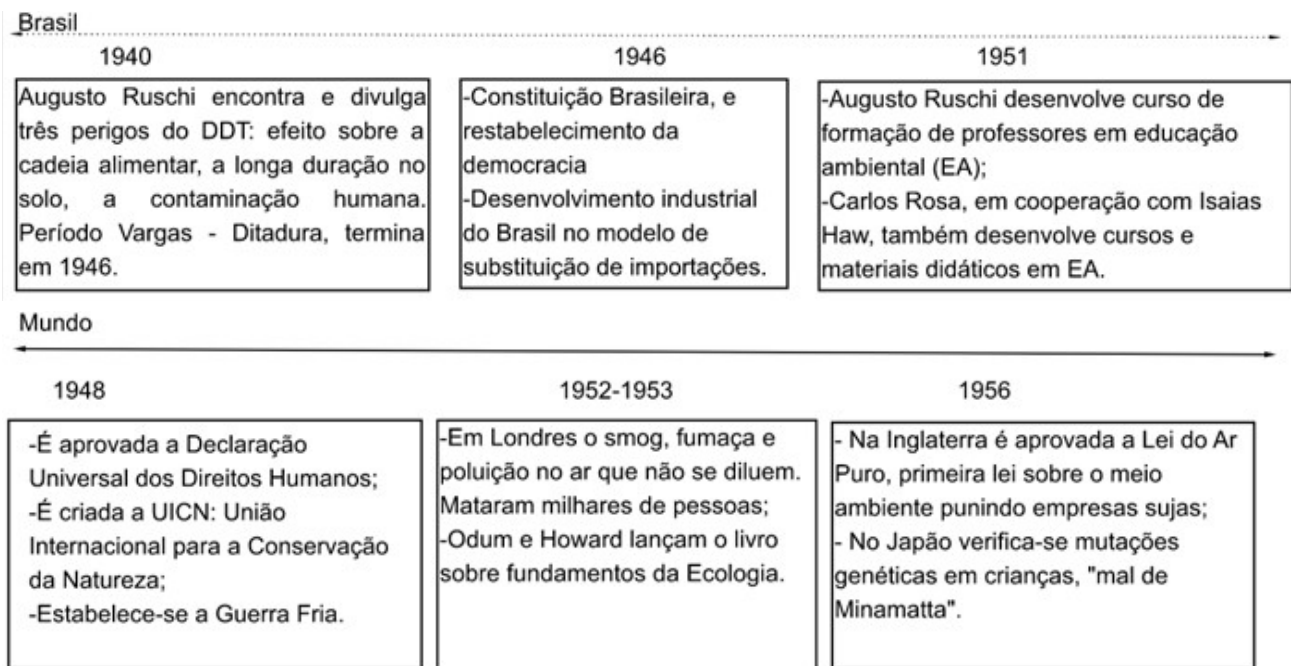


Figura 11.1 – Linha do tempo.

Fonte: elaborado com base em BRASIL (1998, n.p).

Ao final desse primeiro período assiste-se a expansão do comunismo na América Latina, sobretudo em Cuba com a revolução comandada por Fidel Castro em 1959, mas, no todo, desenvolve-se a política do populismo regional com influência dos modelos de Estado do Bem-estar Social, investidor e gerenciador do desenvolvimento (CONCEIÇÃO, 2018).

Por sua vez, no mundo, os movimentos pela paz e pela proteção do ambiente foram mobilizados e organizados pela sociedade civil, e logo no início do período seguinte (1960-1972) o livro de Raquel Carson denunciando os males do DDT, lançado em 1962, o que Augusto Ruschi havia feito 20 anos antes, provoca uma discussão mundial sobre os usos de produtos químicos em atividades relacionadas à sobrevivência humana (DRUMMOND, 2006).

Esse período, entre 1960 e 1972, pode ser considerado um divisor de águas na história recente da ordem mundial capitalista. Tanto as transformações econômicas operadas no bojo do capitalismo tipo *Welfare State - Keynesianos*, como o estado altamente centralizado, burocratizado dito planejado, sofrem profundas transformações. Os estados protetores, tanto capitalistas como socialistas, entram em rota de colisão com a miséria e as tensões de exclusão do planeta diante da corrida armamentista. Choques violentos de caráter mundial,

como a Guerra do Vietnã, comovem o mundo e as preocupações ambientais emergem definitivamente nas pautas governamentais e não governamentais, sobretudo nas estruturas das Nações Unidas (LIMA, 2019).

No plano geopolítico, a espionagem e o poder imperialista das nações do primeiro mundo fizeram lembrar os períodos coloniais. Nesse contexto, florescem os movimentos sociais de toda ordem, de categorias profissionais, com ascensão da classe média em vários países do terceiro mundo, de proletariados, de marginalizados, como a descolonização da África, movimentos da sociedade civil em defesa da vida sustentável, pela paz e pelo sexo, com o advento da pílula anticoncepcional. Ou seja, contextos em que transitamos de movimentos armados, guerrilhas e guerras transatlânticas à encontros pelo amor livre e pelo avivamento espiritual. Assim sendo, entre os anos 60 e início dos anos 70 assistimos a uma efervescência social, econômica, político-ideológica, moral e religiosa de grandes proporções e que, não sem motivos, fez emergir a discussão ambiental e, conseqüentemente, processos educacionais visando a sustentabilidade do planeta (LIMA, 2015).

Especificamente, com a popularização dos meios de comunicação de massa, lutas sociais nesse período descortinam graves problemas socioeconômicos no mundo e induzem o fim de modelos de estados democráticos. As lutas ideológicas acirram-se e, na América Latina, Cuba estabelece uma relação de afrontamento aos Estados Unidos e reinstauram-se colonialismos, internacionalizando-se modelos socialistas na América Central e do Sul, como na Nicarágua, Chile, Bolívia e uma série de movimentos de uma “esquerda revolucionária latina”, associando todos os males socioambientais provocados pelo capitalismo (HOBBSAWM, 1995).

O Brasil incluiu-se nesse processo contribuindo com intensas agitações sociais. De um caminho de afirmação da democracia retoma-se, com extrema violência, modelos de estados autoritários. Por exemplo, a ditadura militar, iniciada em 1964, instaura processos macabros de mortandade de militantes de esquerda, sobretudo jovens estudantes, e professores universitários (REIS, 2014).

Sobretudo, em relação às políticas públicas sobre o meio ambiente, não sem motivos e coerente com o modelo capitalista que o Brasil adota através do fortalecimento das relações com os Estados Unidos, o país rechaça completamente qualquer discussão ambiental e, ao contrário, faz uma campanha positiva da poluição industrial, associando degradação da natureza com progresso e desenvolvimento (BRASIL, 1998).

Mas a agitação social e política no Brasil antes de 1964 foi tão intensa, tanto na cidade como no campo, que esses processos antidemocráticos e capitalistas não conseguiram impedir o constante desenvolvimento de outras significações socioambientais. Fortalecem-se movimentos políticos, sociais e, principalmente, em contextos educacionais de gestão junto ao estado para assistência ao mais carentes, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), movimentos no campo, como as Ligas Camponesas, coordenadas por Francisco Julião, e o nascente ambientalismo brasileiro, expressado por campanhas de proteção à floresta nativa, como a que foi desenvolvida por Vasconcelos Sobrinho, pelo desenvolvimento das disciplinas em ecologia e estudos integrados do ambiente, social e natural, nas escolas

vocacionais e nos colégios de aplicação, bem como pelas áreas núcleo de História, Geografia e Ciências (PAGE, 1972; ARANHA, 2006).

Esse é o contexto que possibilita compreender as origens da consciência ambiental, uma vez que a não satisfação de necessidades básicas de populações confrontadas com a escalada da apropriação econômica por poucos cria uma clivagem mundial entre países cada vez mais ricos e países cada vez mais pobres. Clivagem que atesta o fracasso e a agonia dos sistemas socioeconômicos e político-ideológicos descortinados pelas externalidades ambientais (VIOLA, 2002).

Externalidades que promovem outras significações na direção de propostas sustentáveis em diferentes campos, sociais e naturais, e sobre as quais a população civil mundial age contrariamente, sejam elas capitalistas ou socialistas. Ações que fazem emergir outros movimentos políticos em diversas sociedades, pelos direitos à expressão, à liberdade de escolhas, à liberdade política, ao trabalho dignificante, à moradia, saúde, lazer, via um processo de ressignificação de tais modelos produtivos, educacionais e culturais (STTEFENS, 2007).

O período seguinte, entre os anos 1960 e início dos anos 1970, amplia, sem precedentes, as ressignificações socioambientais, uma vez que passam a estar em tela transformações radicais tecnológicas desempenhando papéis de reguladoras do poder geopolítico mundial. Especificamente, é o contexto da corrida espacial e das grandes lutas ambientais, culminando com a 1ª Conferência Intergovernamental do Meio Ambiente, Desenvolvimento e Sustentabilidade, em Estocolmo (1972).

Os vários movimentos socioambientais desse período estão sintetizados na linha do tempo abaixo, porém apenas indicando os caminhos da educação ambiental no bojo do movimento ambientalista.

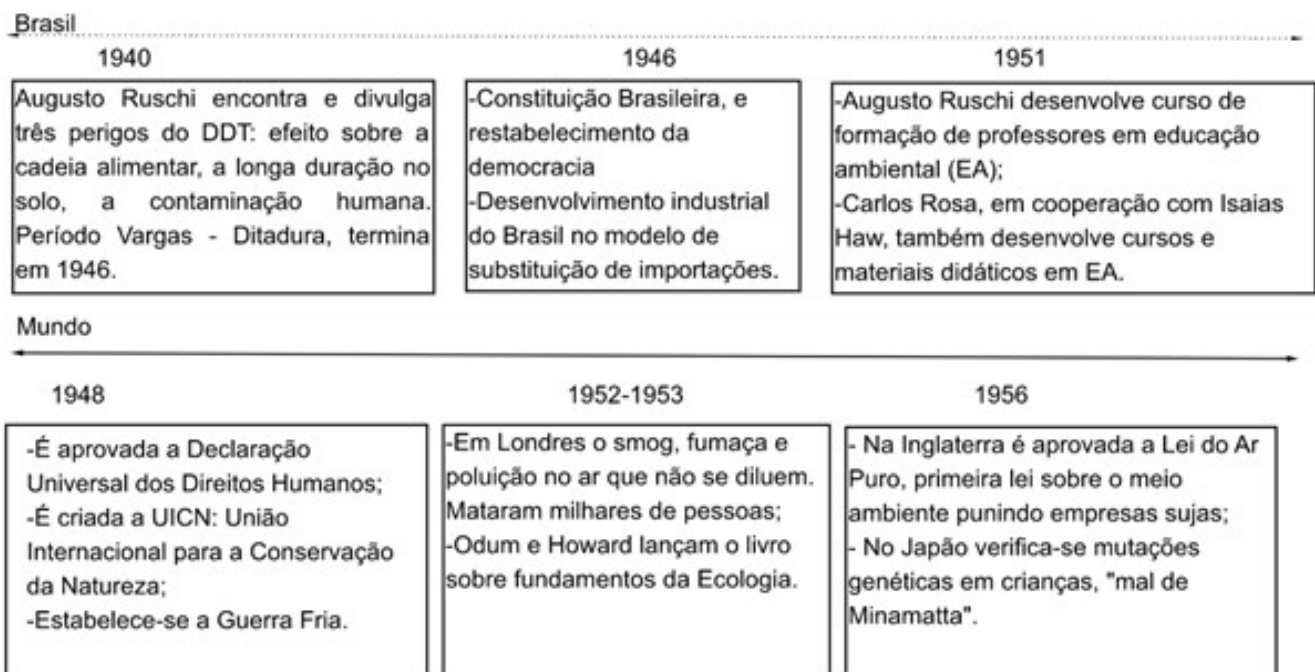


Figura 11.2 – Linha do tempo.

Fonte: elaborado com base em BRASIL (1998, n.p).

Três anos depois da Conferência de Estocolmo foi realizada a Conferência Intergovernamental de Belgrado, onde foi instalado/criado o PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental). Assim, seguindo para o próximo período, o caminho da educação ambiental acelera-se, ganhando contornos mundiais principalmente em diferentes contextos socioambientais altamente desiguais e degradantes amparados no modelo de crescimento econômico que beneficia poucos em detrimento da maioria, e do ambiente como um todo, deixando à margem a evolução cultural que lhe precedeu.

O período seguinte, entre 1975 e 1987, caracteriza politicamente pela lenta, gradual e restrita transição dos estados autoritários à democracia. Em relação à EA o ano de 1975 estabelece para o mundo um programa específico de educação ambiental - Carta de Belgrado, e no Brasil é realizado o 1º Encontro Nacional de Proteção Ambiental.

A partir desse momento a questão ambiental firma-se como tema educacional de extrema importância para o mundo, ainda vinculado às catástrofes planetárias, mas já com real inserção em processos educacionais.

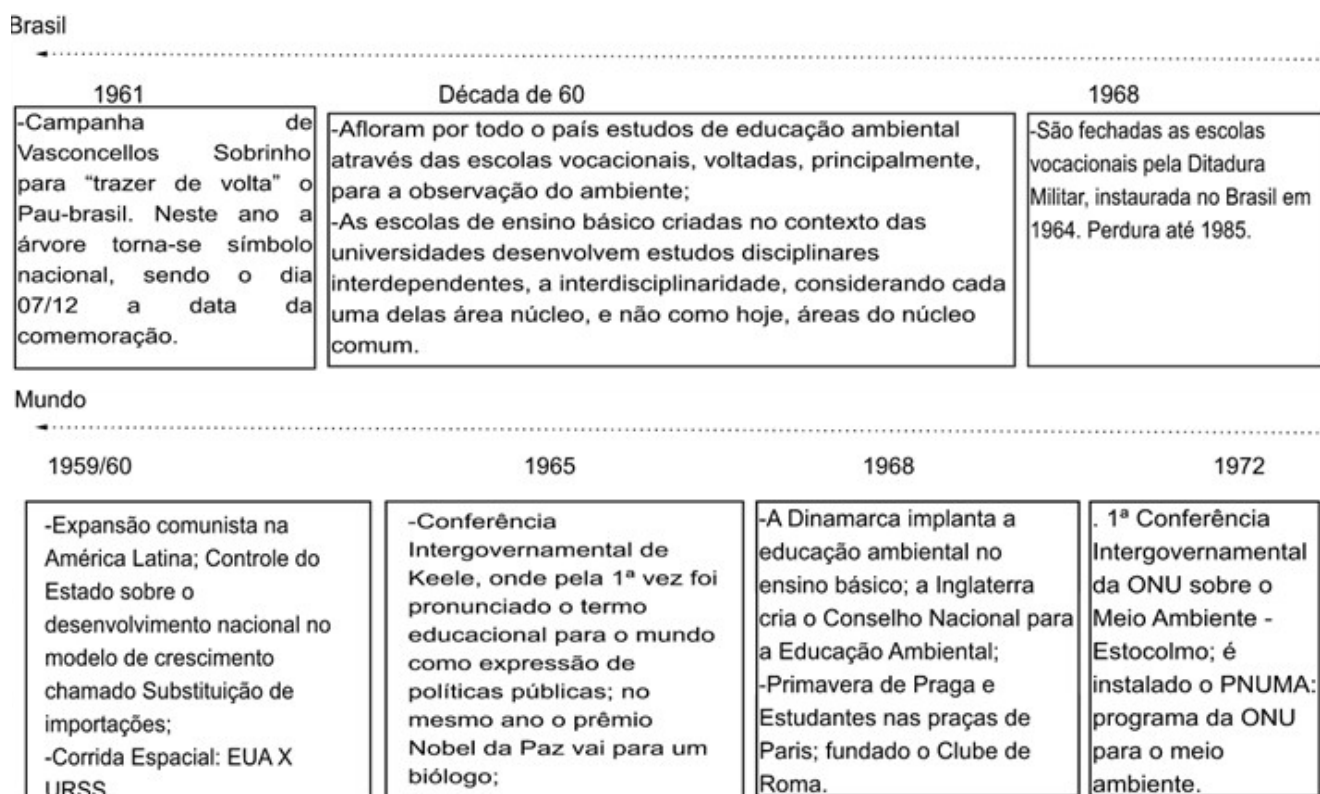


Figura 11.3 – Linha do tempo.

Fonte: elaborado com base em BRASIL (1998, n.p).

Passando a se preocupar não somente com aspectos biológicos, como foi o caso à época da implantação no ensino básico da Dinamarca, em 1965, 10 anos antes, aponta desde logo para novos rumos e contornos. Dessa forma, o país conheceu de início o programa Ceilândia, que durou entre 1977 e 1981; a Lei Federal 6.902/81, criando áreas de proteção natural e prevendo sua utilização a partir de planos de educação ambiental; a Lei 6.938, na qual se faz a primeira

referência à estratégia da utilização da educação enquanto processo de ensino; criação do Sistema Nacional do Meio Ambiente; e do Conselho Nacional do Meio Ambiente.

No decorrer desse período acontecem no país outras iniciativas e elas podem ser resumidas na criação de estudos para formação de quadros profissionais para atuarem em educação ambiental, tanto na educação formal e nas comunidades, através do CONAMA, bem como na elaboração do programa de seminários temáticos junto às universidades federais no Brasil, sob o título “Universidade e meio ambiente”, que se estende até 1992. Assim, abaixo procuramos relacionar os acontecimentos mais importantes no período.

Assim sendo, após 1987, sobretudo com as aberturas políticas na URSS e, especificamente, no Brasil, em seus primeiros anos de redemocratização político-ideológica, o mundo e a educação ambiental, como um todo, se configuram com expectativas favoráveis para os movimentos sociais.

Na verdade, com as expectativas criadas com a Rio-92 cresce o número de ONGs preocupadas com o meio ambiente e, de certa forma, o debate ambiental ganha a opinião pública, demarcando esse quarto período, entre 1988 e 1999, como o contexto de ascensão definitiva dos temas abordados pela educação ambiental e sustentabilidade. Compreensão que exige uma visão sistêmica<sup>18</sup> e transdisciplinar de um universo composto por uma teia de relações, em que todas as partes estão interconectadas (CAPRA 1988).

Apesar das diferentes posições de EA elencadas e sistematizadas nesses períodos, parece-nos ponto pacífico uma visão de meio ambiente como espaço interdependente, o qual precisa ser levado em conta para pensarmos as várias vertentes da EA. Em outras palavras, nesses períodos ocorre um amplo processo de resignificação sobre as relações entre humanos e meio ambiente, no qual a EA emerge e compreende as questões ambientais de forma integral, questionando como os seres humanos se relacionam com a natureza, uma vez que podem alterá-la definitivamente (CARSON 2010).

Enfim, uma Educação Ambiental crítica que concebe as relações entre humanos e meio ambiente como interrelações biocêntricas, integrando homens e mulheres na biosfera e propondo resoluções de problemas sobre o meio ambiente como uma questão social, e não somente científico ou filosófico (ALCUTÉN, 2002).

Em síntese, essa periodização histórico-ambiental da emergência da EA está associada à emergência da própria consciência ambiental, outra e nova característica da significação humana em prol de uma vida sustentável. Um todo orgânico, diante de um quadro social e político novo demarcado pelas graves crises humanitárias oriundas da implementação das novas tecnologias, contextualizadas nas 3ª e 4ª revoluções industriais, e nos interesses privados e governamentais que passaram a limitar o crescimento econômico, consequências de guerras, rebeliões, revoluções, degradações de toda ordem, entre fins do século XIX e os anos 1960-70 (BARBOSA, 2006).

---

<sup>18</sup> A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, enfatiza princípios básicos de organização (CAPRA, 1988).

Desde a contestação política [...] não foi, efetivamente, até as décadas de 1960-1970 quando as sociedades ocidentais foram capazes de pensar enquanto ecossistemas, onde o objetivo prioritário não fosse o crescimento econômico puro, se não a sustentabilidade (ALCUTÉN, 2002, p. 13).

Contextos históricos que exigiram a construção de outras significações da vida, de significantes sustentáveis para responder de forma consciente, social, política e economicamente responsável a iminência de uma inédita catástrofe socioambiental, e ponto de partida para uma educação ambiental crítica, com trajetórias e significações consolidadas nesse início de século XXI.

### 11.3 Educação Ambiental: Trajetórias e Significações

A questão do meio ambiente é intrínseca à educação que se realiza pela constante construção do processo ensino-aprendizagem, permeado por mudanças e transformações através de reflexões em torno da Educação Ambiental.

Portanto, é impossível pensar em meio ambiente sem que a educação seja colocada como parte importante desse processo.

A multiplicação do conceito de meio ambiente em diversas ciências torna necessária uma educação para a conscientização sobre a vida no planeta de forma integral, conceber homem e natureza como um todo. Daí a importância da EA na escola, lugar de todas as ciências e espaço de reflexão desse Todo que é infinitamente mais importante do que suas partes (LAYRARQUES E LIMA, 2011; FERRY, 2010).

Para que esta empreitada tenha sucesso é fundamental processos formativos tanto no ambiente escolar como na própria comunidade a partir de uma abordagem sistêmica, envolvendo família, comunidade e sociedade (CAPRA, 1988).

Aqui encontramos o desafio de construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a EA, pois estando os educadores inseridos estrategicamente no cotidiano escolar e comunitário poderá abordar as consequências ambientais de nossas práticas sociais a partir de uma visão sistêmica, complexa e pedagogicamente integradora (JACOBI, 2003).

Desta forma, às conceituações de EA como proposta de trabalho escolar multidisciplinar, propõe-se práticas alinhadas com a criticidade sistêmica atenta às subversões do mercado, como compreendem Rodrigues e Guimarães (2011):

A EA Crítica e Transformadora, não entendida como a salvação, mas como contribuição para pensá-la, é, por conseguinte, um instrumento valioso no campo de disputa, atravessado, muitas vezes, pela EA Conservadora embalada pela racionalidade dominante. Essa racionalidade que se apropria do discurso hegemônico e se pauta nos paradigmas que a sociedade moderna consumista traz em seu bojo (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2011, p. 514).

Claro está que a EA é um campo de disputas e se faz necessário um posicionamento crítico de que não existe neutralidade na prática pedagógica, podendo a EA vir a ser um mecanismo de

dominação ideológica (Rodrigues e Guimarães, 2011). Ademais, nessa mesma direção, é oportuno lembrar a advertência de Pierre Bourdieu de que a escola legitima as desigualdades sociais, fortalecendo a ideologia dominante e reproduzindo a violência simbólica do mercado (Nogueira; Nogueira, 2009).

Proteção para esses perigos, Teixeira e Torales (2014) enfatizam a necessidade de um discurso crítico e emancipatório através da EA, propondo então uma reflexão que articule diferentes dimensões, a intelectual, a moral, a social e a política, bem como orientações para a formação docente.

O professor é o responsável pela execução da educação ambiental e o faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à educação e à problemática ambiental. Diante do avanço da educação ambiental na educação básica, o professor é colocado diante de exigências às quais ele responde com dificuldade e para as quais os cursos de licenciatura pouco contribuem. Certo distanciamento dos professores da educação ambiental tem como justificativa desde condições de trabalho que dificultam inovações e mais esforços, até a constatação de que não estão preparados para trabalhar com a educação ambiental (TEIXEIRA; TORALES, 2014, p. 129).

Mas quando o foco é a formação integral do educando com vistas ao desenvolvimento de uma ética de responsabilidade, é no pensamento de Paulo Freire que encontramos as balizas para a construção de uma dinâmica de ensino-aprendizagem em Educação Ambiental significativa e libertadora.

Freire traz aos educadores socioambientais que é possível suplantar práticas conservadoras, estimulando o educando a relacionar-se e interagir ética, crítica e curiosamente com o mundo, com os outros habitantes do Planeta de forma sustentável, como sujeito histórico e protagonista de um mundo mais humano – dimensões constitutivas da práxis sócio-pedagógica libertadora (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 98).

Por sua vez, para Jacobi (2003), a reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, faz-se necessária e urgente articulando produções de sentido sobre a educação ambiental. Para essa articulação da dimensão ambiental é importante envolver os diversos atores do universo educativo, ou seja, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de professores e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar. A produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental (JACOBI, 2003).

A afirmação de Jacobi é importante para o contexto brasileiro, visto que a maior parte da população vive nas grandes cidades e onde se observa uma grande degradação das condições de vida, tornando-se assim um grande problema ambiental.

Essa concepção reforça a reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir sobre as questões ambientais numa perspectiva contemporânea na escola de forma interdisciplinar, por exemplo, pensar a sociedade na perspectiva da Geografia, da Filosofia e da Educação (PITANO; NOAL 2009): a Geografia destacaria análises sobre as relações entre o homem e seu meio; a filosofia promoveria a problematização e a reflexão acerca da evolução, não apartando a preocupação sobre as questões ambientais e indo além do mero ecologismo preservacionista; e a Educação propondo análises pedagógicas integradoras, combatendo uma metodologia fragmentadora, pois ela

[...] fragmenta o próprio homem, o que resulta na perspectiva restrita dos problemas ambientais que se apresentam a todos neste início de milênio, principalmente neste momento em que as sociedades humanas sofrem as consequências de suas próprias inconseqüências ao fazerem uso imprudente do conhecimento científico e da tecnologia em nome do progresso (LUIZARI; CAVALARI, 2003, p. 11-12).

Portanto, para alcançarmos essa educação integral é peremptório construirmos uma dimensão relacional entre paradigmas totalizantes que ordenam nossa vida cotidiana na sociedade ocidental capitalista. Visões excludentes, teocêntricas e antropocêntricas trazem em seu bojo significados insustentáveis desde o ponto de vista ambiental, exigindo construirmos outros significados a partir de significantes sustentáveis – um processo de significação ecocêntrico/biocêntrico. Enfim, dimensão relacional, enquanto base conceitual para a Educação Ambiental através de reflexões críticas sobre as posturas político-pedagógicas, ou seja, reflexões sobre as posturas e práticas socioambientais de nossas populações ao longo de sua história.

## 11.4 Concepções de natureza para uma Educação Ambiental Crítica

Para uma compreensão relacional das dimensões significantes de dois paradigmas totalizantes e um alternativo, ou seja, as visões de mundo teocêntrica, antropocêntrica e ecocêntrica/biocêntrica, bem como para compreendermos as posturas e práticas que orientam o cotidiano das pessoas no mundo ocidental a partir dessas visões, são fundamentais conceituá-las, porque, conseqüentemente, são elas que informam quais são as orientações e concepções de mundo agenciadas por homens e mulheres no cotidiano de suas vidas.

Por conseguinte, conceituações sobre paradigmas rivais, no sentido que são eles que ainda hoje orientam nossas ações e, sobretudo, os que predominam nas posturas didático-pedagógicas em nossas escolas.

Estarmos diante dessas concepções obriga-nos a sair da inércia e não os considerar aprendizados já adquiridos, pelo contrário, devemos colocá-los em constante movimento de transformação, principalmente em se tratando da construção de novos conceitos que podem promover um novo olhar sobre os problemas socioambientais a serem enfrentados pelos

educadores nas escolas e comunidades. Com isso, queremos dizer que nós humanos agimos conforme aquilo que propomos para nós mesmos, e cabe a nós, educadores inclusos, então, sermos a mudança que queremos ver no mundo.

### 11.4.1 Visão Teocêntrica de natureza

Entende-se por Teocentrismo a filosofia ou doutrina que considera o Divino a base de toda a ordem no mundo. Nesta visão, o significado e valor dos atos feitos às pessoas ou ao ambiente são atribuídas a Divindades. Na idade média, principalmente, a experiência humana estava submetida a Deus, algo para além da vida transcendental. A realidade nessa visão não podia ser questionada, visto que a finalidade da vida estava ancorada em uma realidade espiritual. Durante inúmeros séculos, a visão teocêntrica predominou na sociedade ocidental. Com isso, a sociedade legitimou a religião como verdade inquestionável. Sendo assim, ela conferiu todo seu arcabouço teórico e dogmático à identidade, ao caráter e à harmonia para a comunidade que reunida professava o mesmo credo. Nessa visão, o homem acreditava na ideia de transcendência, ou seja, sua vontade dependia da vontade de Deus (CHAUÍ, 2000).

Na Idade Média, os choques entre religião, os conflitos de geração, a estrutura familiar e a organização política e econômica, entre outros, eram entendidos como fenômenos naturais ou como resultados da providência divina. Nesses casos, não cabia à humanidade interferir. Um aspecto importante que distingue o Cristianismo das demais religiões é a ideia de evangelização, isto é, de espalhar a boa nova para o mundo inteiro, a fim de converter os não-cristãos e tornar-se uma religião universal (CHAUÍ, 2000).

Aqui podemos pensar na cultura eurocêntrica em que impôs uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs, não europeias, institucionalizadas na globalização da igreja cristã católica e, posteriormente, protestante, bem como sobre outras formas de expressões religiosas, combatidas pela igreja como demoníacas como, por exemplo as manifestações indígenas e africanas (KRENAK, 2019).

### 11.4.2 Visão Antropocêntrica

Trata de uma perspectiva que justifica a instrumentalização da natureza em função das funções das necessidades, tanto básicas como supérfluas, assim como o conforto dos seus humanos e quaisquer que sejam seus interesses, desde posições mais radicais que expressam o domínio da natureza pelo ser humano, passando por outras que tentam conciliar a utilização do meio natural de forma sustentável com sua preservação.

A visão antropocêntrica coloca o homem no centro da realidade e considera o bem da humanidade como a causa final de todas as coisas. Nessa percepção o que é levado em consideração é a razão. Além de se colocar no centro da realidade, o antropocentrismo anuncia a ideia segundo a qual todas as coisas do universo (minerais, vegetais, animais) são subordinadas ao homem (MARQUES, 2018).

Aqui temos a influência de Descartes que reduz o não humano a corpos cujo único atributo próprio será a extensão, o que permite concebê-los em termos de puras forças mecânicas

e mensuráveis, operação decisiva graças à qual podemos, no âmbito de uma concepção doravante utilitária do saber, nos tornar mestres e possuidores da natureza. Dessa distinção inaugural decorre que os animais, postos que desprovidos de alma, devem ser entendidos como entidades puramente mecânicas.

Importante frisar que a transformação da visão teocêntrica para antropocêntrica aconteceu dentro do processo sócio-histórico que envolveu três grandes revoluções: uma econômica (revolução industrial); uma política (revolução francesa); e outra cultural (iluminismo) (SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO, 2017).

### 11.4.3 Visão Ecocêntrica

A definição mais utilizada na atualidade de ecocentrismo é o “grau em que as pessoas se conscientizam sobre os problemas ambientais e são capazes de empenhar esforços para contribuir na solução ou ao menos demonstrar vontade de engajar-se pessoalmente na questão ambiental” (DUNLAP, 2008 apud PIRES et al., 2014).

A visão Ecocêntrica trata de uma linha política de filosofia ecológica que concebe um sistema de valores focado na natureza, em contrapartida ao antropocentrismo. Em dizeres amplos, onde o homem é mais um membro da natureza, compondo assim em seu meio natural de valor equivalente aos animais. Dessa forma, o homem sendo parte da natureza deve se sentir harmonioso e em equilíbrio com ela.

Aldo Leopold foi quem concebeu a Ética Ecocêntrica. Para ele, todas as espécies, incluindo humanos, são produtos de um longo processo evolucionário e são interligados em seus processos de vida. Assim, essa visão foca na comunidade biótica como um todo e tanta manter a composição do ecossistema e seus processos ecológicos. Visão que combate o paradigma eurocêntrico, este que destruiu de forma sistemática a diversidade de culturas existentes nos lugares colonizados (KRENAK, 2019). Como afirma Santos e Meneses (2010), no século XVI foi lançada uma nova matriz de poder colonial que, no final do século XIX havia alastrado a todo planeta.

A perspectiva Ecocêntrica propõe a possibilidade de construção de novos significantes no que tange a questão ambiental. Para isso, entendemos que a obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak (2019), apresenta possibilidades para esse processo ou reflexão.

## 11.5 EA e significações rivais: diferentes tempos para um presente ecocêntrico

Ailton Krenak atualmente é um dos mais expressivos pensadores indígenas. Líder indígena, filósofo e ambientalista brasileiro, ficou conhecido por seu discurso na Assembleia Constituinte de 1987, no qual pintou o rosto com tinta de jenipapo, como forma de protesto pelo retrocesso vivido nos direitos indígenas.

Por meio de palestras, livros e entrevistas este pensador têm denunciado as problemáticas advindas dos significantes teocêntricos e antropocêntricos de forma clara e objetiva, mostrando

como os povos indígenas e outros povos vem resistindo à homogeneização e superexploração do homem pelo homem pelo Imperialismo Capitalista.

Na obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak aborda de forma crítica os impactos da ação do homem sobre a natureza e os impactos imediatos e processuais desta ação para a vida humana. Coloca em xeque a ideia de *Humanidade*, afirmando que a ideia de *humanidade* ocidental pautada na dicotomia homem-natureza não corresponde aos seres humanos e questiona: como é possível uma ideia de *Humanidade* que patrocina a miséria, fome, desigualdade, discriminação e genocídio? Como é possível uma ideia de *Humanidade* que legitima a marginalização e colonização de outros humanos? Krenak denuncia que a ideia de *Humanidade* capitalista é um véu que esconde e distorce a realidade!

A *Humanidade* defendida por Krenak é conexão íntima e inexorável do homem com a natureza, formando um todo articulado. Nesse sentido, ele aponta que o sistema capitalista lança mão do *mito da sustentabilidade* para construir uma narrativa que justifique as agressões à natureza (KRENAK, 2019).

Para o autor, o *mito da sustentabilidade* separa o homem da natureza, reforçando as perspectivas Teocêntrica e Antropocêntrica. Para o autor, “fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade” (KRENAK, 2019, p. 10).

Para Krenak, não há nada no mundo que não seja natureza, sendo que toda e qualquer tentativa de dicotomizar o mundo é um processo de alienação que marginaliza e mantém fora da “*Humanidade*” aqueles que resistem à essa perspectiva.

Portanto, o descolamento dos seres humanos do resto da natureza está conduzindo a espécie humana à extinção, uma vez que “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo” (KRENAK, 2019, p. 12).

Assim, para adiar o fim do mundo – de acordo com a modernidade, adiar o fim da humanidade – é necessária uma reconexão com o mundo, outro paradigma para uma Educação Ambiental Crítica.

## 11.6 Considerações Finais

Neste artigo procuramos destacar a importância da compreensão de cada concepção de natureza e suas implicações para a conceituação do que poderia/deveria ser as bases da Educação Ambiental Crítica. Amparados em concepções histórico-sociais em diferentes períodos, acreditamos que problematizar visões de mundo secularmente instituídas e ainda em vigor são caminhos sustentáveis para a construção de outras práticas socioambientais.

Essas visões e/ou paradigmas não estão imóveis, estão em constante mutação de acordo com interesses privados e públicos, sejam de grupos religiosos, classes sociais, partidos políticos, setores econômicos, governos, enfim, modificam-se de acordo com as

diversas e divergentes ações dos agentes, individuais e coletivos. Por isso aqui defendemos a necessidade de uma ação afirmativa de recontextualização pedagógica da EA, que seja crítica a partir de uma postura ecocêntrica/biocêntrica e que promova a reconexão de homens e mulheres com a natureza.

Reconexão ecocêntrica que enxerga o todo para o estabelecimento de relações humanidade-natureza harmoniosas, sem hierarquias, e base de uma proposta para a formação de professores contextualizada à educação de significantes sustentáveis, social e ambientalmente.

Para isso destacamos que não podemos nos prender aos aprendizados já adquiridos, devemos estar em constante transformação, principalmente em se tratando da construção de novos conceitos, estes que podem promover novos olhares sobre o mundo e sobre os problemas a serem enfrentados com fundamentos e práticas sustentáveis. Ademais por estarmos, pela primeira vez na história, diante de podermos destruir toda a vida do planeta. À esta possibilidade Gadotti (2000) denominou, muito adequadamente, de a *Era do Extermínio*, lamentando de que passamos de um modo de produção para o modo de destruição.

## Referências

- ALCUTÉN, A. S. **Introducción a Naturaleza y conflicto social**: la historia contemporánea desde el medio ambiente. Barcelona: Ayer, 2002.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, J. H. **Educação ambiental**: movimentos e interpretações socioambientais. Lavras: FAEPE/UFLA, 2001.
- BARBOSA, J. H. **Ríos Domados, Fijados y Aprisionados**: Memoria e Historia ambiental del Río Grande y Etno-ecología de las Aguas de Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2006.
- BRASIL. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CONCEIÇÃO, C. L. S. *et al.* **As influências do Estado na política educacional brasileira nas décadas de 1960 e 1970**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018
- COSTA, J. D. da (Org.). **Capitalismo Histórico e Alternativas: diálogos com Análises dos Sistemas-Mundo**, 1. ed. [S. l.]: Mídia Gráfica e Editora, 2016. 212 p.

- DEAN, W. **A ferro e Fogo**: A história e a devastação da mata atlântica brasileira. São Paulo: Ecologia, 2002.
- DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. M. M. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012.
- DRUMMOND, J. A. A primazia dos cientistas naturais na construção da agenda ambiental contemporânea. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 62, p. 5-25, 2006.
- FERRY, L. **Aprender a Viver**. REIS, V. L. dos (Trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- FIGUEIREDO, P. B. **Políticas de Educação Ambiental na escola pública**: avanços e retrocessos. 2018. 244f. Tese (Doutorado em educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.
- GRUN, M. **Ética e Educação Ambiental**: A conexão necessária. São Paulo: Papiros Editora, 1996.
- HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JACOBI, P. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa n. 118, março de 2003.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- LAYRARQUES, P. P. Mapeando as Macro-Tendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil. **VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, setembro de 2011.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIMA, G. F. C. **Educação ambiental no Brasil**: Formação, identidades e desafios. São Paulo: Papyrus Editora, 2015.
- LUIZARI, R. A.; CAVALARI, R. M. F. **A contribuição do pensamento de Edgar**. Educação: Teoria e Prática, v. 11, n. 20/21, p. 7-13, 2003.
- MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. Editora da Unicamp, 2018.
- Morin para a educação ambiental. **Educação**: teoria e prática. Rio Claro, v. 11, n. 20; 21. p. 7-13, jan./dez. 2003.
- MOTTA, E. da *et al.* Dinâmica das revoluções tecnológicas: mudança técnica, dinâmica industrial e transformações do capitalismo. **Seminário sobre a Economia Mineira**, 2016.

- NOGUEIRA, M. A. N; CLÁUDIO, M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PERUZZO, C. M. K.; VOLPATO, M. O. de. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. **Líbero**, n. 24, p. 139-152, 2016.
- PITANO, S. C; NOAL, R. E. Horizontes de diálogo em Educação Ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 283-298, dez. 2009.
- REIS, D. A. **A ditadura que mudou o Brasil**. São Paulo; Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.
- SANTOS, B. V; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.
- STTEFENS, E. A. **Capitalismo e crise ambiental**: uma nova questão para o Serviço Social. 2007. 69f. TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.
- SUAVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 31, n. 2, maio/agosto de 2005.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação Ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: São Paulo, 2004.
- TREIN, E. S. A Educação Ambiental Crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.
- VIOLA, E. O regime internacional de mudança climática e o Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, p. 25-46, 2002.