

# Qual é o lugar do Homem na Educação Ambiental?<sup>1</sup>

## *Man's place in environmental education*

Flávio L. Abreu da Silveira

### Resumo

---

*A proposta do texto é estabelecer uma discussão acerca das questões relacionadas a Educação Ambiental, de forma a introduzir elementos referentes a cultura e a gênese da técnica como elementos importantes nas interações sociais com o meio, propondo-se, portanto, a ressituar o lugar do humano nas práticas ditas educativas relacionadas ao ambiente natural.*

*Palavras-chaves: homem; educação ambiental; cultura.*

### Abstract

---

*The proposal of this paper is to establish a discussion about items related to Environmental Education in order to introduce elements linked to culture and to the genesis of technology as important elements in the interactions between the social and the environment. It intends, therefore, to re-situate man's place in the educational practices related to the natural environment.*

*Key words: human place, environmental education, culture.*

## Introdução

A reflexão acerca da **Educação Ambiental (EA)** que estabeleço aqui é fruto de um processo de discussão que venho realizando junto ao Instituto Anthropos, dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Parto do princípio de que é necessário realizar uma análise mais profunda do que significa o ambiental enquanto um

dos atributos da educação, inserindo a questão, portanto, em uma lógica que contempla o surgimento da noção de ecologia vinculada a idéia de escassez, onde a extinção e a poluição aparecem como signos poderosos, ou seja, ligados aquela visão do natural inserida numa perspectiva que vislumbra certas perversidades que são atribuídas a sociedade industrial moderna.

---

<sup>1</sup> Este texto foi apresentado durante a participação na Mesa Redonda sobre Educação Ambiental na VI Reunião Acadêmica de Biologia da UNISINOS em 1998. Cabe ressaltar que a leitura atenta da Dra. Ana Luiza Carvalho da Rocha foi de extrema importância, no entanto, qualquer posição externada por mim é de minha própria responsabilidade.

---

Flávio L. Abreu da Silveira é Biólogo e Mestre em Antropologia Social. Professor de Antropologia Social/Estudos sociais e ambientais/Saúde Ambiental da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ e membro do Instituto Anthropos (Porto Alegre).

Porém, entendo que o “fenômeno ecologia” é polissêmico e abarca consigo certa complexidade, por isso adentra no social como uma nova possibilidade de consumo no qual os naturais aparecem como elementos de apelo de mercado, ao mesmo tempo que servem de base para filosofias místicas que pregam um retorno à natureza.

A abordagem, portanto, desvia-se daquela temática denunciatória dos impactos sobre os ecossistemas e toma como questão central, o fato de que a relação homem/natureza está na análise da gênese da técnica, ou seja, é preciso pensar a técnica enquanto mediadora da relação do animal humano com os ecossistemas para, a partir daí, estabelecer uma análise da chamada Educação Ambiental, envolvendo por isto aspectos de ordem cognitiva, tecnológica e subjetiva na inter-relação entre o sujeito humano e o seu meio.

## Para além do Humanismo cartesiano e do biocentrismo ingênuo

Não se trata aqui de depreciar o “homem”, fazer dele o monstro devastador de uma natureza boa, divinizada e mãe nutriz, cabe sim relativizar esse personagem genérico e ressaltar que são alguns homens que interagem de forma predatória com o ambiente.

Também não é o caso de apostar no reencantamento do homem, aqui investido de um animismo tal, que queira ver no mundo natural o seu destino de ser em busca de uma essência perdida, demiúrgica, do paraíso primevo cujo caminho ele se desviou.

Desta forma, a questão coloca-se para além de um maniqueísmo que quer ver o trajeto antropológico enquanto uma querela entre um **antropocentrismo** que coloca o homem como dominador da natureza e um **biocentrismo** que o percebe a partir de uma visão holística, totalizadora, redentora<sup>2</sup>.

Trata-se, desta forma, de inserir no debate uma perspectiva eco-antropológica, onde o

**oikos** e o **anthropos** não podem ser separados, dentro de uma lógica de proposições binárias excludentes, do tipo ou...ou, mas sim numa perspectiva includente, do tipo e...e, ou seja, busca-se transcender aquela crítica vinculada a uma concepção moderna do homem, individualista e apartado do mundo natural, nos moldes de um mecanicismo que vislumbra a natureza como sustentáculo dos designios humanos. No entanto, encara-se o biocentrismo como uma forma que o antropocentrismo forjou para estabelecer uma “reintegração” do homem com o mundo natural e que aspira no retorno a natureza, a possibilidade de um contrato com ela.

A cultura como rede de significados (Geertz, 1978) tem a sua sustentação num nível mais básico, mas nem por isso menos complexo, nas teias de caráter ecológico: há necessariamente um nível ecossistêmico, da ordem das permutas energéticas, de certos fluxos de matéria que possibilitam que a dimensão da cultura se destaque e, assim singularize o humano, desta forma, estaríamos num nível relacional que é de uma esfera eco-antropológica.

Resitua-se, portanto, a questão de forma a inseri-la numa direção outra, mais especificamente, dentro de uma perspectiva que contempla o homem em sua dimensão **biocultural**, ou melhor, onde a **dimensão simbólica** está em paralelo com o gesto humano e aparece como um processo cognitivo capaz de gerar pontes de interação, vinculando objetos e atos à idéias que se têm a respeito deles. Na verdade, o que temos em mente são concepções que conectam uma realidade (física, ecossistêmica) a uma idéia sobre ela, portanto, isto se dá sempre num nível mental, na esfera do virtual.

O que entendemos por natureza, por exemplo, é uma construção social que vem se modificando ao longo do trajeto antropológico, desta forma, o que há na mente é uma idéia de como o mundo natural se apresenta para nós. Trata-se de demonstrar aqueles aspectos inerentes a caminhada do animal humano em direção a um **ambiente técnico-cultural**, onde “a cultura é coextensiva da natureza” e, desemboca no fato de que “a ecologia e a antropologia são hoje coincidentes”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Para aprofundar a questão ver Luc Ferry - A Nova Ordem Ecológica.

<sup>3</sup> Ver prefácio de Viveiros de Castro no livro Um Artífico Orgânico, 1992.

Gregory Bateson<sup>4</sup>, concebe a mente nos termos de informação, de relação e, ainda, para ele, a mente extrapola o cérebro humano, pois não se trataria de um atributo apenas do homem (a natureza também realiza determinadas seleções, classificações, organizações), mas é nele que ela tem uma dimensão transcendente, pelo fato de que possibilita que o homem seja capaz de pensar sobre o seu mundo, suas relações com o mesmo, bem como pensar-se a si mesmo e na sua relação com o sagrado<sup>5</sup>.

Para Bateson, as **metáforas** refletem “a lógica sobre a qual o universo biológico” foi “construído: a característica principal, o fator agregador deste mundo do processo mental”. No animal humano a dimensão simbólica, por intermédio das metáforas (com as quais mediamos a experiência), auxilia-nos a organizar a ação.

É neste contexto mental, que uma **ecologia cognitiva** vem demonstrar que a técnica vincula-se ao campo do simbólico, mais especificamente, na capacidade de estabelecer uma comunicação do sujeito humano com o mundo. É, a partir desta interação complexa que a dimensão cognitiva das aprendizagens humanas se torna evidente. Portanto, há uma correlação entre a técnica e a cultura, pois ambas participam de um mesmo processo mental.

Ora, fica claro que a idéia de ambiente natural existe apenas enquanto uma abstração, posto que a ação do ser humano transforma paisagens naturais em culturais, através de uma **modelagem**, de um rearranjo de seus componentes via técnicas de manejo, portanto, presenciamos a passagem de um ambiente natural para um ambiente técnico-cultural. Isto reflete na noção de natureza que se forja em um determinado contexto histórico.

A concepção de natureza no Ocidente, se tomarmos a Modernidade como parâmetro de análise, sempre oscilou entre um utilitarismo estrito e uma visão edênica e romantizada das paisagens, ou seja, a idéia de natureza é algo que vem se modificando paulatinamente, es-

tando de alguma forma revestida de uma aura mítica, sagrada, mas por outro lado atravessada por perversidades oriundas das ações humanas.

Cabe então ressaltar que o mundo natural existe enquanto um conjunto complexo de fabulações humanas relacionadas a seus mistérios, a dimensão do sagrado (relacionada a mitos, a processos rituais), a o deleite estético (basta lembrar dos poetas românticos) e como espaço de lazer; no entanto, este mesmo mundo natural, ao servir como substrato material para as práticas sociais também foi alvo de atrocidades, seja no Velho ou no Novo Mundo: dos caçadores europeus que tinham seus membros cortados, como forma de punição, pelo rei que **conservava** seu estoque de caça nas florestas reais aos indígenas sul-americanos, que eram queimados vivos pelos exploradores de borracha na Floresta Amazônica, no final do século XIX, temos uma noção de como se forjou uma relação predatória com o mundo natural e com os grupos humanos.

## A ecologia e sua complexidade

Interessa aqui ressaltar o fenômeno cultural da transformação do conceito de **ecologia**, neste final de século, numa **metáfora da natureza**, ou seja, vislumbrar o processo de banalização de um conceito científico que permitiu sua resignificação no corpo do social, como se uma espécie de ruído no fluxo informacional caotizasse o mesmo, de forma a gerar um extravasamento, de ampliá-lo. Se outrora a metáfora da natureza era a máquina, agora ela passou a ser a ecologia, ou seja, passa-se do mecânico ao orgânico. Trata-se, portanto, de desvelar aqueles elementos que apontam para um processo de **ecologização do mundo**<sup>6</sup>.

O conceito clássico de ecologia transpôs os muros das universidades e penetrou noutras

<sup>4</sup> Ver o seu Os Homens são como a planta: a metáfora e o universo do processo mental in Thompson, W.I. Gaia uma Teoria do Conhecimento, 1990; Fritjof Capra em Sabedoria Incomum traz uma longa entrevista com Bateson.

<sup>5</sup> Lévi-Strauss em seus trabalhos, também analisa por uma perspectiva sistêmica as relações entre homem e natureza. Para o autor, a capacidade classificatória que é inerente ao homem, tratar-se-ia de uma forma dele relacionar-se com a natureza, de nominá-la: a natureza seria boa para pensar. Ver, entre outros, O Pensamento Selvagem.

<sup>6</sup> Ver Michel Maffesoli - La Socialidad en la Posmodernidad; ver também o seu No Fundo das Aparências (1996).

ambiências, impregnou-se de novas visões que o social lhe conferiu: **preservar** a ecologia tornou-se uma máxima; **amar** a ecologia um dever. No entanto, não quero aqui desmerecer o fenômeno como muitos profissionais ligados a ecologia tradicional o fizeram<sup>7</sup>, pelo contrário, interessa-me identificar a problemática ambiental nos termos da popularização de um conceito, fora do âmbito de uma cultura erudita e que está ainda, associado a noção de escassez, de poluição, de medo e de finitude.

Cabe ressaltar a ambigüidade que envolve essa noção de ecologia, na medida que o surgimento de certos animismos e filosofias ligadas a idéia de uma natureza edênica e boa, de uma mãe dadivosa e, por isso sacralizada faz com que a ecologia desponte como uma “neo-religião da classe média”, relacionada, por exemplo, a Nova Era e a um resgate das tradições milenares.

A ecologia, ao contrário do que pensam alguns, não caiu no mero apelo da moda e da mídia (uma hiper-natureza, repleta de simulacros), tornando-se algo menor. Na realidade ela complexificou-se ainda mais, ficando sujeita a uma série de interesses diversos e certas perversidades que são inerentes ao processo de banalização que ocorreu. O dilema agora é enxergar os possíveis caminhos em meio a **nebulosa ecológica**<sup>8</sup>.

Paralelo a este processo, estamos presenciando aquilo que alguns denominam de **irrupção do biológico**, fenômeno que está relacionado com a manutenção da biodiversidade dentro de uma **biopolítica global** e no âmbito da Modernidade, ou seja, a questão envolve também aquelas formas de manipulação genética via **tecnociência** e, portanto, da biodiversidade que identificam uma culturalização da natureza (bebês de proveta,

clonagem, melhoramento genético, etc) e uma naturalização da cultura (ecoturismo, alimentação natural, etc)<sup>9</sup>.

A questão passa portanto, nos termos de uma política de **conservação** e de manipulação dos chamados **recursos naturais** (e genéticos), desta forma, vinculada a fatores de ordem técnica e tecnológica, posto que redunde na ação de profissionais técnicos capazes de dominar determinadas **ferramentas** e deter conhecimentos específicos. Por outro lado, surgem problemas que são da ordem de uma **bioética**, onde o patenteamento genético, por exemplo, pode estar associado em alguns casos a chamada **biopirataria** que vem ocorrendo sobre os recursos naturais do chamado Terceiro Mundo<sup>10</sup>.

É preciso lembrar, que o Brasil é considerado um dos países detentores da chamada **megadiversidade**, ou seja, está entre os países que possuem uma altíssima biodiversidade, seja em números de espécies, ou mesmo, de indivíduos<sup>11</sup>.

## A ilusão da separatividade: a biodiversidade e a etnodiversidade

O que os antropólogos vem mostrar, através dos estudos da **Ecologia Cultural** e da **Etnociência** é que a separação entre cultura e natureza só existe dentro dos quadros de uma lógica reducionista. Ou seja, o ambiente apresenta-se como o meio de realização da ação humana no mundo, onde as técnicas estão determinadas histórico-cultural-

<sup>7</sup> Basta ver o artigo indignado do senhor Renato Bérnils (1990), que afirma o seguinte: “temos visto, estarecidos, nos últimos anos, uma vulgarização violenta da palavra Ecologia, deturpando seu sentido original e misturando máximas e credos populares a conceitos e teorias científicas! Não é mera questão filosófica mas, antes, um crime de semântica, de hermenêutica, de filologia e de linguística!”. O autor ignora a dinâmica das relações sócio-culturais, o fato de que por se tratar de uma questão de hermenêutica (de interpretação) houve uma resignificação do termo, devido a uma releitura do mesmo: a banalização ampliou o campo semântico original do conceito.

<sup>8</sup> Ver O Equívoco Ecológico - Riscos Políticos de P. Alphandéry et alli.

<sup>9</sup> Esta discussão aparece no texto de Arturo Escobar (1995), bem como, em Maffesoli (1996).

<sup>10</sup> De acordo com a matéria da revista Veja de 15/1/97.

<sup>11</sup> Ver Mittermeier, R. et alli in O País da Megadiversidade, Ciência Hoje, vol.14, n.81, 1992.

Em outro texto Mittermeier, R. & Bowles, I. afirmam que a “biodiversidade é a característica própria da vida na Terra, compreende os ecossistemas, os processos ecológicos e a profusão de espécies que habitam o planeta. É nossa base de recursos naturais vivos e nosso capital biológico no banco global. Sem ela não poderíamos subsistir como espécie”. p.29

mente enquanto produções simbólicas humanas.

A questão, desta forma, implica em colocar os saberes tradicionais dentro de uma perspectiva que percebe a etnodiversidade como elemento fundamental na dinâmica de transformação da própria biodiversidade ao longo do tempo, ou melhor, compreende os processos sócio-culturais de determinados grupos como elemento de extrema importância na dinâmica ecossistêmica de uma dada ecorregião. Um dos impasses em torno da conservação da biodiversidade, diz respeito a ação humana sobre os ecossistemas ameaçados, pelas chamadas comunidades tradicionais (grupos indígenas, caboclos, caiçaras, seringueiros, remanescentes de quilombos), onde a polêmica tem sua origem, por exemplo, a partir daquela concepção de **Parque Nacional** que exclui as comunidades em função do “mito da natureza intocada (Diegner, 1993), reatualizando assim, a velha dicotomia entre cultura e natureza. A noção de Parque Nacional é uma herança da política ambiental norte-americana, onde tais espaços estão voltados para a evasão de grupos urbanos em busca de uma **Natureza-espetáculo**, da qual as comunidades locais devem ser retiradas em nome de um mundo natural edênico, sacralizado pela sua beleza cênica.

Tal problemática se insere numa visão estreita que concebe as comunidades tradicionais como agentes negativos sobre o ambiente -, a questão aqui não é romantizar as ações humanas sobre o meio, ressaltando o mito do “bom selvagem”, pelo contrário, trata-se de ressaltar a dimensão transformadora dos grupos sobre a ambiência na qual estão inseridos e mostrar que tais culturas estão relacionadas com o ambiente dentro de uma **cosmologia** que é singular a cada grupo.

Se tomarmos como parâmetro a ação dos grupos indígenas na Amazônia ou de diferentes grupos no sudeste do país<sup>12</sup> percebemos que o manejo dos ecossistemas pelas comunidades em determinadas regiões vem ocorrendo há séculos (no caso amazônico há milênios), sem que os ecossistemas tenham sido dizimados. Pelo contrário, a ação humana tem selecionado espécies úteis, realizando um melhoramento genético das mesmas, bem como, dado utilidade as muitas espécies que ocorrem em seus territórios com a sabedoria originária da ação direta sobre o meio. Ou seja, há um complexo sistema classificatório das espécies (**etnoclassificações**), visando a sua utilização dentro de uma perspectiva alimentar; de um sistema de medicina natural ou de processos rituais.

Tal conhecimento é repassado entre as gerações, estando relacionado à **memória** do grupo, permitindo que esse vasto conhecimento acerca da biodiversidade seja mantido dentro de uma realidade cultural muito específica, inerente a cada comunidade inserida em determinada ecorregião, pois existe toda uma dimensão simbólica em termos de interação com o mundo natural, que se coaduna (ou gera interações complexas) com o uso do ecossistema enquanto suporte ecológico para as atividades sócio-culturais do grupo.

Desta forma, temos uma realidade que ao invés de simplificar o ecossistema, complexifica-o, se levarmos em conta uma **ecologia humana**, pois as ações transformadoras do ambiente realizadas pelas comunidades tradicionais, através de suas técnicas, são brandas e causam um nível de impacto sobre os ecossistemas muito baixos. Se não fosse assim, tais grupos teriam desaparecido há muito tempo. A conservação da biodiversidade, portanto, só tem sentido se for mantida juntamente com a etnodiversidade

---

<sup>12</sup> Para tanto ver os trabalhos de: Anderson, A. B. e Posey, D.A. O reflorestamento indígena; Oliveira, A.E. de. O Homem e a Preservação da Natureza (in Ciência Hoje, v.14, n.81); bem como as experiências de desenvolvimento sustentado na Estação Ecológica de Mamirauá in Ecologia e Desenvolvimento n.33,1993; Oliveira, R.R. et all. Roça Caiçara (in Ciência Hoje,v.18, n.104), ainda sobre caiçaras, há vários trabalhos do Professor Antonio Carlos Diegues; há a interessante experiência da comunidade local de Lumiar em Nova Friburgo (RJ) junto a Reserva Ecológica de Macaé de Cima, que “encontraram uma maneira alternativa para aumentar a renda doméstica e preservar o meio ambiente. Reunidas na Associação das Mulheres do Mato (Amma), esposas de pequenos lavradores produzem pós, temperos e ervas medicinais usados na merenda escolar, vendidos no comércio local e em lojas de produtos naturais no Rio”. (Ecologia e Desenvolvimento,n.56,1995); ver também sobre esta ecorregião: Preservação da mata Atlântica em Nova Friburgo Dimensão Ecológica e Dimensão Social (in EcoRio, n.5,1992); Macaé de Cima: uma nova estratégia de Conservação Ambiental (EcoRio,n.6,1992). Sobre a problemática da biodiversidade e remanescentes de quilombos na Colômbia ver Escobar,A. Cultural Politics and biodiversity: state, capital and social movements in the Pacific Coast of Colombia , Mimeo, 1995.

existente nos diferentes ecossistemas brasileiros, afinal de contas, o ser humano ainda faz parte da biodiversidade.

Basta analisar os trabalhos de Anderson e Posey, junto aos Kaiapó ou de Diegues, entre as comunidades caiçaras do litoral paulista, para entendermos que a dinâmica dos ecossistemas é modificada (e não devastada), a partir de distintos arranjos cognitivos com que seus ambientes técnico-culturais procedem à classificação/organização/exploração dos recursos naturais.

No que se refere ao espaço urbano, mais especificamente entre as chamadas classes populares, da qual emana uma **cultura popular**, aqui entendida nos termos que Fonseca (1993) coloca, ou seja, enquanto “práticas, formas sociais e formas de expressão de grupos populares no meio urbano”, onde existe “uma cultura viva, dinâmica e sumamente contemporânea”, o enfoque sobre tal cultura não é menos reducionista.

Trata-se, neste caso, de uma visão, na maioria das vezes, disciplinadora e conscientizadora, voltada a profilaxia e que vê os meninos e meninas de rua e as populações de vilas periféricas como relaxados e pouco higiênicos, onde reina a **anomia**, a total desordem e a falta de organização. Ignoram que nesses grupos de excluídos existem arranjos sociais diferenciados (familiares, de camaradagem, etc), formas de relação com o mundo que refletem a sua visão de classe e que implicam em **ethos** específicos, maneiras de se comportar frente ao espaço urbano (e com o mundo natural presente nele), cujas representações escapam a compreensão das camadas médias voltadas a uma ecologia do limpo e do asséptico.

## Educação Ambiental: a abertura dialógica e a interdisciplinaridade, ou quando a especialização estreita se torna um entrave

Torna-se necessário observarmos a forma como a relação com a natureza penetra no es-

paço escolar, sendo assim, apresento dois episódios que ao meu ver podem auxiliar nas reflexões: o primeiro foi retirado de uma matéria sobre ensino da natureza (Revista da Sociedade Ornitológica Mineira, 1985) e o segundo foi presenciado por mim, num encontro sobre Bacias Hidrográficas.

### Episódio 1

“Um pai nos conta a seguinte história ocorrida com seu filho.

Um garoto, entre quatro, cinco anos, pegou uma rã num sítio, e levou-a para casa. Era uma festa; a rã pulando, saltitando e o garoto se divertindo. Alguns dias depois ele revela:

- Pai, quero levar a rã para a escola.
- Coloquei-a, lembra o pai, em uma caixa de sapatos, e lá se foi meu filho Paulo para a escola, de uniforme, merendeira e rã. De tarde, volta todo **jururu**.
- O que houve, Paulo?
- A professora não gostou da rã, não, pai...
- Por quê?
- Pai, ela deu um grito!

Pai e mãe disseram que não havia problemas em brincar com a rã, mas a professora, que tem lá o seu peso em sua formação, deu um grito. Então o menino foi desempatar com a terceira autoridade, a cozinheira.

Houve então o segundo grito: “Tira esse bicho imundo daqui, menino, vou falar pro seu pai”. Então, deve ter pensado o garoto, a rãzinha é imunda mesmo. Surge, então, em sua cabeça, uma solução: foi ao banheiro, lavou e ensabooou tanto e compulsivamente a rãzinha, que ela não resistiu, e terminou morrendo. E, aos berros, ele saiu pelo corredor da casa, com a rã morta nas mãos e cheia de sabão”.

### Episódio 2

Uma professora de escola primária narra para a platéia sua experiência como educadora ambiental na escola onde leciona.

Afirma ela, que depois de ter trabalhado insistentemente durante alguns meses com seus alunos, a diferença entre resíduos orgânicos e inorgânicos, bem como a importância de separá-los, dando destinos diferenciados a ambos; uma aluna joga displicentemente o lixo no chão.

- Mas como, menina, passei tanto tempo ensinando que não se deve fazer isso, que temos que separar o lixo orgânico do inorgânico e tu jogas o lixo no chão!

A menina responde:

- Mas professora lá em casa a minha mãe joga o lixo no arroio todo o dia!

A professora indignada resolve chamar a mãe da aluna:

- A sua filha não lhe disse que não se deve jogar lixo no arroio, que é errado fazer isso!

E finaliza o seu relato para o público, afirmando que é difícil **conscientizar** as pessoas pobres.

Em ambos os casos, a natureza invade o espaço da sala de aula estando relacionada a idéia de sujeira, pois na medida que ela está representada como exterioridade, como local de ocorrência de bichos imundos cuja repugnância gera certos histerismos e, que os recursos estão desaparecendo e devem ser mantidos limpos, os conflitos entre aprendente e ensinante são evidentes.

Mary Douglas (1976), demonstrou que a relação com o impuro, com a sujeira está relacionada à desordem, pois a sujeira ofende a noção de ordem. Desta forma, quando pensamos em sujeira e poluição é preciso que tenhamos em mente que ela existe enquanto tal para “os olhos de quem a vê”.

Cabe aqui, certo distanciamento da noção de higiene, de profilaxia, proveniente do discurso médico-sanitarista, pois a questão está relacionada a certas representações que se tem do impuro, do sujo, que varia de acordo com o contexto cultural no qual ele aparece. Está fora do âmbito meramente técnico, por estar na esfera da experiência, do vivido, portanto, noutra nível do simbólico.

A noção de sujo que os pais do Paulo compartilham com ele (provavelmente oriundos de um contexto de classe média urbana), é bem diverso daquele da professora, muito mais da cozinheira, bem como, a noção de sujeira e poluição que a menina e sua mãe (moradoras da beira do arroio) possuem, da professora, universitária e não moradora de bairros de periferia.

A EA, na grande maioria das vezes, não passa de mero adestramento ou treinamento (Brügger, 1994), acreditando que através da **conscientização** conduzirá os sujeitos a autonomia moral, tornando-os capa-

zes de serem agentes de transformação do seu entorno via apreensão de conhecimentos técnicos. Por isso, a arrogância da professora quando questiona a mãe de sua aluna. A questão é como trabalhar com a diferença, levando em consideração as questões de classe, gênero e étnica, por exemplo.

A conscientização está relacionada ao **etnocentrismo** que quer veicular os pressupostos de um individualismo moderno, apostando no sujeito político como vetor de transformação de seu ambiente, onde a natureza passaria a ser respeitada. Estamos frente a uma falácia que acredita que a escola é o grande espaço disseminador de informações para o entorno, capaz de resolver uma série de questões que, na realidade, escapam ao seu domínio.

Prefiro me aproximar daqueles que percebem a EA enquanto “métodos de ensino e aprendizagem”, vinculados a “agentes de processos”, portanto pautada numa interação dialógica entre ensinante e aprendente e não naqueles termos de conteúdo/matéria, relacionados ao que Tanner (1978) chama de “agentes de fatos diretos”, que dizem respeito a um treinamento, a uma conscientização.

Ainda, a chamada EA e a ecologia apocalíptica disseminam, muitas vezes, a idéia de que o homem é predador, o câncer da natureza, jogando o trajeto antropológico na esfera apenas da devastação, caindo naquele homem genérico como se tudo que a cultura fez (e faz) fosse ruim. Como diria Bachelard, “explica a flor pelo estrume”.

É o que aponta Sara Paim (1993) quando se refere a relação homem/natureza, onde segundo ela é necessário que o poder transmissor da educação seja capaz de passar para o aprendente os instrumentos de transformação, dando-lhe o sentido histórico, pois sem ele não “há como pensar em futuras transformações”. E não ficar ressaltando que o ser humano arruinou a natureza, por ser vil e devastador.

Sendo assim, para a autora a “possibilidade de transformação vem de um conhecimento profundo da história. Não se pode, sem o conhecimento da história, pensar em futuras transformações. Se nós pensamos que as coisas são assim desde o princípio, nunca vamos mudar algo no mundo” (Paim, 1993)

Para que a EA seja de fato um dos elementos de transformação das relações entre os

homens e deles com o ambiente, torna-se necessária a construção de novos paradigmas que transcendam aquela visão conservacionista, demasiado estreita, onde o mundo natural é visto meramente como **recurso**, inferiorizado pela cultura sob a forma de matéria-prima para a produção de bens de consumo. Longe de negar a sua importância e utilidade nesse nível, mas nem por isso de reduzi-lo a isso.

A **educação conservacionista** é herdeira da noção de **gerenciamento ambiental**, onde busca-se um **uso racional dos recursos naturais**, colocando a questão no plano da "manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas (Revista da Sociedade Ornitológica Mineira, 1985).

Ora, a relação com o mundo natural não está reduzida apenas a ordem do racional, aquela forma de relação pautada numa razão instrumental, mais do que isso, envolve certas representações simbólicas, formas de interação que são da ordem do lúdico, do lazer, da experiência liberadora do jogo e, por isso, ligado ao plano do sensível, do duplo, das **imagens poéticas**. Desta forma, estariam repletas de significados que podem ser de ordem mística (e mítica), do prazer, da ilusão, da emoção.

A natureza muito mais que depósito de matérias-primas a serem exploradas é o receptáculo de anseios e desejos por parte do homem, em torno do conhecimento dos mistérios do mundo natural. Trata-se, de uma questão que também é de **ordem estética**, de relação com o belo, onde está subjacente uma **ordem ética**, de certos comportamentos e laços afetivos: a dimensão **ético-estética** (Maffesoli, 1987) ligada a questão do mundo natural, na atualidade é evidente, na medida que permite aflorar as diferentes tribos que buscam, a partir do contato com o mundo natural, um tipo de sociabilidade que permite o estar-junto, a solidariedade orgânica, a comunidade afetual, a co-deriva (as práticas ecoturísticas são um exemplo disso) Silveira, 1996).

Seria o caso de resgatar o **sentido do lugar**<sup>13</sup> (a trilha ecológica, por exemplo, surgindo então como o **lugar antropológico**), a importância da natureza não só como recurso, mas como valor espiritual, onde o divino

social adentra na busca do divino natural, pois trata-se, de certa forma, de lados da mesma moeda. A natureza deve ser o espaço do aprender (o estudo **na** natureza e não só o estudo **da** natureza) -, a **natureza-jogo** deve ser o espaço do lúdico e da possibilidade da construção do conhecimento.

A EA ao se ocupar com as aprendizagens sociais deve levar em consideração a construção de saberes cotidianos, que estão relacionados ao espaço, ao território no qual o aprendente está inserido (cidade, bairro, meio rural, a ambiência, a paisagem), ao outro que é da esfera do humano (da intersubjetividade, da dimensão sócio-cultural) e do ecossistêmico (a floresta, a bacia hidrográfica, a biodiversidade...). Ou seja, para que os saberes cotidianos venham à tona dentro de um processo de ensino-aprendizagem é necessário que o educador ambiental aprenda com o sujeito que aprende e que **conhece**; na medida que esse sujeito compartilha com outros a **memória do lugar**; tem a sua ambiência mapeada (talvez um tipo de cartografia mental do espaço) e que seus fluxos desejantes o impelem a relacionar-se com o grupo a qual pertence e o ambiente que o rodeia.

As ações educativas na área ambiental precisam levar em consideração as **ordens dramáticas** das aprendizagens sociais no plano técnico-cultural, onde o ambiente é concebido como natureza histórica, indo além, portanto, das **ordens lógicas** (ligadas ao arcabouço teórico acumulado pela humanidade). Além disso, precisa considerar a **mediosfera** (aquelas técnicas e tecnologias que mediam a relação dos sujeitos com o mundo) como fator central. Sendo assim, as ações educativas devem estar pautadas numa **medioética** para a resolução de problemas ambientais, contemplando o respeito da etnodiversidade dos grupos humanos.

A questão ainda, está relacionada ao saber-fazer cuja gênese está nos saberes cotidianos problematizados num saber-porque, onde a EA deve desembocar na busca de um saber que tenta vislumbrar a **autonomia** em oposição a **heteronomia** (Piaget), tentando, a partir de um processo de ensino-aprendizagem, que é crítico, na medida que questiona os próprios

<sup>13</sup> Conforme Tanner (1978), a EA "deve começar no lugar onde a criança está - ou seja, deve ser relevante para o seu mundo e suas experiências". p.55



papéis de quem educa e de quem é educado, vislumbrar a possibilidade do domínio das próprias ferramentas<sup>14</sup> e buscar ir além da **especialização estreita** daquele que se pretende educador (aí a dimensão de um conhecimento pautado na interdisciplinaridade é fundamental), podendo assim, construir um saber-fazer ancorado num saber-porque que não tem nada a ver com conscientização, na medida que não há o que conscientizar, mas sim o que dinamizar ou resgatar nesses saberes que são cotidianos e engendrados pela complexa interação sócio-cultural do grupo entre si e, dele com o meio que o envolve.

A EA requer necessariamente uma **abordagem interdisciplinar**, ou ainda, uma abertura dialógica entre as diferentes disciplinas que permita percorrer os interstícios existentes entre elas, de modo que seja possível penetrar e impregnar os campos conceituais das mesmas e contruir um arcabouço teórico que contemple a questão ambiental na sua complexidade e urgência. Trata-se, desta forma, de uma questão que relaciona-se com certa atitude -, está muito mais ligada a um movimento de inquietação frente ao saber, lançando os que se aventuram na busca da interdisciplinaridade, num plano onde a incerteza, o inesperado, as tentativas envolvendo o erro e o acerto estão presentes, por isso, não implicando apenas na justaposição das disciplinas (pluri e multidisciplinaridade).

A partir daí, fica claro que a EA envolve um nível relacional, de interação de diferentes perspectivas do saber científico, ou seja, há a necessidade de pensar a heterogeneidade a partir do intercruzamento desses saberes para a construção de paradigmas que busquem não mais a fragmentação ou compartimentalização excessiva da questão ecológica, mas seu entendimento enquanto processo amplo e polissêmico. Talvez fosse o caso de buscar o que Bateson denomina como **padrões que unem**, ou ainda, de encontrar aqueles elementos que deflagram certas interações que são da ordem da transdisciplinaridade; "de uma axiomática

comum de um conjunto de disciplinas (Catarina, 1991, p.....).

Finalmente, cabe a EA demonstrar a tragicidade do humano no mundo, ou seja, evidenciar os nossos limites frente a um mundo que julgamos dominar, mas que no fundo escapa ao nosso domínio.

## Bibliografia

- ANDERSON, A.B. e POSEY, D.A. Reflorestamento Indígena. **Ciência Hoje**, n.31, SBPC, v.6, 1987.
- ALLEGRETTI, M.H. Reservas Extrativistas. **EcoRio**, n.13, 1993.
- ALVES, C. Lavradores lucram com produção ecológica. **Ecologia e Desenvolvimento**. n.6, Rio de Janeiro, 1995.
- AUGÉ, M. Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade. **Página Aberta**, São Paulo, 1994.
- BACHELARD, G. A Poética do Espaço. In: **Os Pensadores**. Nova Cultural, São Paulo, 1988.
- BATESON, G. **Mente e Natureza**. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1986.
- \_\_\_\_\_. Os homens são como a planta: a metáfora e o universo do processo mental In: THOMPSON, W.I. **Gaia: uma teoria do conhecimento**. Gaia, São Paulo, 1990.
- BOER, N. O meio ambiente na percepção de alunos que recebem Educação Ambiental na Escola. **Ciência e Ambiente**, Unijuí/UFSM, 1994. p.91-101.
- BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Letras Contemporâneas, Florianópolis, 1994.
- CAMARGO, L.O.L. **O que é lazer**. Brasiliense, São Paulo: 1986.

<sup>14</sup> A crítica de Illich ao monopólio radical proveniente da ação do técnico, cuja especialização estreita gera poder sobre os demais, parece ainda ser válida, dentro daquela linha de pensamento da ecologia política da década de 70, que hoje em dia pode soar como anacrônica. A relação entre o homem e a ferramenta, rumo a uma sociedade convivencial se dá, na medida que "a ferramenta está a serviço da pessoa integrada a coletividade, e não a serviço de um corpo de especialistas. Convivencial é a sociedade em que o homem controla a ferramenta". p. 10-11

- \_\_\_\_\_. Educação ambiental: o que é, o que pode ser, perspectivas de pesquisa. **Estudos de Turismo e Hotelaria**. São Paulo: Administração Regional do Senac, 1995.
- CATARINA, Ivani A. Fazenda. In: **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. 1991
- DAMATTA, R. **Conta de mentiroso**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- DAUBOIS, J. A ecologia na escola. **Coleção Técnicas de Educação**. Portugal: Editorial Estampa, 1974.
- DIEGUES, A.C. **As áreas naturais protegidas: o mito do paraíso desabitado**. Caxambú: ANPOCS, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Ecologia Humana e Planejamento em áreas costeiras**. São Paulo: NUPAUB/USP, 1996.
- DIESEL, V. Educação ambiental: um tema demodé? **Ciência e Ambiente**. Unijuí/UFSM, 1994. p. 35-52.
- DOUGLAS, M. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.
- ESCOBAR, A. **Cultural politics and biological diversity: state, capital and social movements in the Pacific Coast of Colombia**. Mimeo, 1995.
- FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria**. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.
- FERRY, L. **A Nova Ordem Ecológica: a árvore, o animal, o homem**. São Paulo: Ed. Ensaio, 1994.
- FONSECA, C. Diferença, sim. Inferioridade, não. **Revista do Geempa**, n.2, Porto Alegre, 1993.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978.
- GROSSI, E. Educação Ambiental e construtivismo pós-piagetiano. **Ciência e Ambiente**, Unijuí/UFSM, 1994. p. 103-108.
- KRASILCHIK, M. Educação ambiental. **Ciência e Ambiente**. Unijuí/UFSM, 1994. p. 71-79.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1990.
- LEROI-GOURHAN, A. **O Gesto e a Palavra - Técnica e Linguagem**. Lisboa, Perspectiva do Homem/Edições 70, v.16, s.d.
- MAFFESOLI, M. **O Tempo das Tribos - O Declínio do individualismo nas Sociedades de Massa**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. La socialidad en la postmodernidad in VATTIMO, G. y otros. **Anthropos**. Editorial del Hombre, p. 103-110.
- MARTINS, E. **Ensino correto da natureza**. SOM, n.31, BH, 1985.
- MEYER, M.A.de A. Educação ambiental e (des)envolvimento. **Ciência e Ambiente**. Unijuí/UFSM, 1994. p. 54-70.
- MITTERMEIER, R.A.; BOWLES, I.A. A vida na Terra: uma reconsideração das prioridades de conservação. **Eco-Rio**, n.15, 1994, p.29-33.
- MITTERMEIER, R.A. et alli. O País da Megadiversidade. **Ciência Hoje**. SBPC, n.81, v.14, 1992.
- MORIN, E. Contrabandista de Saberes. In: **Do caos à inteligência artificial**. São Paulo, Unesp, 1993, p.83-94.
- OLIVEIRA, A. E.de. O Homem e a Preservação da Natureza. **Ciência Hoje**. SBPC, n.81, v.14, 1992.
- OLIVEIRA, R.R. et alli. Roça caiçara um sistema "primitivo" auto-sustentável. **Ciência Hoje**. n.104, v. 18, 1994.
- PAIM, S. A arte e a construção do conhecimento. **Revista do Geempa**, n.1, Porto Alegre, 1993.
- PASCHOAL, A. A instabilidade dos ecossistemas agrícolas. **Ciência Hoje**, n.28, v.5, 1987.
- PELLEGRINI FILHO, A. **Ecologia, Cultura e Turismo**. São Paulo, Papirus, 1983.
- PEREIRA, L.W. Preservação da Mata Atlântica em Nova Friburgo. Dimensão Ecológica e Dimensão Social. **EcoRio**, n.15, 1992.
- PEREIRA, L.W. Piratas da Selva. **Veja**, 15/1/97. p. 46-47.
- RABINOW, P. E a natureza finalmente se tornará artificial. **Ciência e Ambiente**, n.3, Unijuí/UFSM, 1991.
- RAVEN, P. Por que é importante a

- biodiversidade? **EcoRio**, n.20, 1995.
- REVISTA DA SOCIEDADE ORNITOLÓGICA MINEIRA (SOM). O ensino correto da Natureza, 1985.
- RIBEIRO, C. Mamirauá: preservar a natureza e integrar o homem. **Ecologia e Desenvolvimento**, n.33, 1993.
- SILVER, I. Truth and Travel. Alternative tourism isn't always responsible tourism. **Cultural Survival Quarterly**. p.54-9, 1992.
- SILVEIRA, F.L.A. da. **Pelas trilhas da Ilha de Santa Catarina: ecoturismo & aventura**. Dissertação de Mestrado de Antropologia Social, UFSC, 1996.
- SIMMEL, G. **Sociologia**. São Paulo: Ed.Ática, 1983.
- TANNER, R.T. **Educação Ambiental**. São Paulo: Summus/Edusp, 1978.
- THOMAS, K. **O Homem e o Mundo Natural**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- VAMOS, R.K. Macaé de Cima: uma nova estratégia de conservação ambiental. **EcoRio**, n.6,1992.
- WILSON, E. O. **Diversidade da Vida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

