

## **Educação ambiental e práxis pedagógica: uma análise de práticas desenvolvidas em escolas públicas de Natal/RN**

*Environmental education and pedagogical praxis: an analysis of the practices developed in public schools of Natal/RN*

Magnus José Barros Gonzaga <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor adjunto do Departamento de Ciências Exatas, Tecnológicas e Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA.

### **Resumo**

Este artigo visa discutir experiências pedagógicas em Educação Ambiental (EA) desenvolvidas por professores em escolas públicas de Natal/RN. À luz da perspectiva crítica, são identificadas e analisadas as matrizes teórico-metodológicas que fundamentam as experiências e, a saber, se essas se configuram em uma Práxis pedagógica, de fato. Como resultado expressivo das experiências pesquisadas, constatamos que existe o predomínio da Educação Ambiental conservadora no tocante as experiências estudadas. Abordagem teórica caracterizada pelo reducionismo na compreensão do tema ambiental e, epistemologicamente, marcada pelo seu enfoque biologizante e ecologizante, o qual não se remete às discussões econômicas, políticas, culturais e sociais que envolvem a questão ambiental. Tal perspectiva teórica ignora a interface das questões ambientais com a dinâmica social, além de subjugar a ação humana no tecido social, circunstância que nega, ao mesmo tempo, a existência do sujeito histórico.

**Palavras-chaves:** Práxis pedagógica, Educação Ambiental, Perspectiva Crítica.

### **Abstract**

This article aims to discuss pedagogical experiences in Environmental Education (EE) developed by teachers in public schools of Natal/RN. Under the light of the critical perspective, it is identified and analyzed the theoretic-methodological matrixes that underlies the experiences and, namely, if these experiences compose a pedagogical praxis indeed. As an expressive result of the researched experiences, we could verify that there is a prevalence of the conservative Environmental Education regarding the studied experiences, a theoretical approach characterized by the reductionism in the understanding of the environmental subject and, epistemologically, marked by its biologizing and ecologizing focus, which does not refer to the economic, political, cultural and social discussions that surrounds the environmental question. This theoretical perspective ignores the interface of the environmental questions with the social dynamic, aside from subjugate the human action in social weave, a circumstance that denies, at the same time, the historical subject.

**Keywords:** Pedagogical Praxis; Environmental Education; Critical Perspective.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é recorte temático de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em nível de Mestrado em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A finalidade da pesquisa consistiu em identificar e analisar experiências pedagógicas em Educação Ambiental (EA) desenvolvidas por professores de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Natal, RN. Nesse aspecto, a pesquisa desenvolvida soma-se as contribuições teóricas e epistemológicas no tocante a consolidação da Educação Ambiental no Brasil.

A pesquisa em EA no Brasil, além de fomentar a produção de conhecimento novo sobre área, se insere no âmbito de uma contribuição que subsidia profissionais para uma intervenção mais qualificada junto aos desafios da realidade humana, social e ambiental. O estudo sobre pesquisa em Educação Ambiental no Brasil vem ocupando, gradativamente, seu espaço na produção teórica e epistemológica da área, fato que se constata nos trabalhos de Gonzalez-Gaudiano & Lorenzetti (2009); Guerra (2010); Carvalho (2010).

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos objetivos da pesquisa realizada, buscou-se identificar as matrizes teórico-metodológicas que fundamentam as experiências pedagógicas dos professores no tocante a Educação Ambiental. A pesquisa foi desenvolvida por amostragem, a qual correspondeu a 10% (sete escolas) do total de escolas existentes na rede de ensino. A coleta de dados – informações pertinentes às ações desenvolvidas pelos professores - se deu por meio de entrevista de base semi-estruturada.

Para analisá-las, recorreu-se a alguns critérios teórico-metodológicos à luz da perspectiva crítica. Para isso, o estudo fundamentou-se na concepção crítica de Educação Ambiental, conforme tem defendido Lima (2002); Loureiro et al (2002b) e (2006); Loureiro (2004); Layrargues (2004a), Guimarães (2002), Carvalho (2006).

Para subsidiar a identificação e a análise das experiências pesquisadas, recorreu-se aos conceitos ação Arendt (1989) e práxis Marx (1989), como categorias fundamentais e importantes para a compreensão, reflexão e análise das experiências em EA desenvolvidas nas escolas.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 3.1. Ação e práxis: conceitos fundamentais para o exercício da práxis pedagógica em Educação Ambiental Crítica

Antes de discorrer sobre os fundamentos do conceito de ação, enquanto condição humana proposto pela filósofa Hannah Arendt (1995) problematiza-se as noções de “comportamento” e “atitude” na perspectiva da EA crítica e em seguida discute-se o conceito de práxis, a partir das formulações propostas por Marx (1989) e Vazquez (2007).

Para Carvalho (2006, p. 177), a formação de uma atitude ecológica “pode ser considerada um dos objetivos mais perseguidos e reafirmados pela EA crítica”. Nesse sentido, define-se essa formação de atitudes ecológicas como a adoção de um conjunto de crenças, valores e sensibilidades tanto do ponto de vista da ética como da estética, orientadas para a construção de um sujeito ecológico.

Em contraposição a noção de comportamento mecanizado, as atitudes orientam as decisões e os posicionamentos dos sujeitos no mundo, conforme explicita Carvalho (2006, p. 178):

essa distinção entre atitude e comportamento vai influenciar diferentes modos de compreensão do ato educativo. Há orientações pedagógicas que concebem a finalidade e a efetividade da educação como a mudança de comportamentos, enquanto outras pensam o processo educativo nos termos da formação de atitudes. Com a EA não é diferente. Nela há muitas atividades e programas que operam de acordo com uma orientação comportamentalista e conseqüentemente enfatizam, por exemplo, a mudança de comportamentos de agressão ou indiferença ao meio ambiente para comportamentos de preservação e condutas responsáveis, ao passo que outras orientações valorizam como finalidade de sua ação a formação de uma atitude ecológica.

Muitas vezes, as pessoas comportam-se de determinadas maneiras pela coerção, pelo uso da força de outrem, pela persuasão ou até mesmo para satisfazer certas pressões sociais, mas se comportam sem acreditarem ou refletirem sobre as razões de tais comportamentos. Quando isso ocorre, o comportamento do indivíduo se dá de forma mecânica, sem reflexão alguma sobre os resultados desse comportamento e sim como uma predisposição para seguir regras estabelecidas de comportamentos considerados 'corretos'. Portanto, o sujeito, ao almejar a mudança de comportamentos, nem sempre atinge a construção de atitudes ecológicas, no seu sentido mais amplo. A esse respeito, Carvalho (2006, p. 181) ressalta:

cabe reconhecer que gerar comportamentos individuais ordeiros, preocupados com a limpeza de uma área ou com a economia de recursos ambientais como a água ou a energia elétrica, pode ser socialmente desejável e útil, mas não significa necessariamente que tais comportamentos sejam integrados na formação de uma atitude ecológica e cidadã.

Todavia, para a EA crítica, o mais importante é compreender o meio ambiente como uma rede de ligações entre sociedade e natureza, que reflete em sua materialidade e historicidade as relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Embora nem sempre o enfoque comportamentalista, baseado nos fundamentos da psicologia behaviorista, esteja acompanhado de uma matriz teórica que o sustente, a mudança comportamental dos indivíduos é geralmente vista como finalidade do processo educativo. Ou seja, o processo educativo - que congrega em seu núcleo constitutivo fundamentos behavioristas - objetiva como finalidade promover a mudança comportamental do indivíduo, mas de modo mecânico, sem que propicie reflexão alguma sobre a mudança comportamental. Tal perspectiva de educação é quase sempre levada para o universo das práticas pedagógicas no interior do espaço educativo, isto é, nas escolas. Ocorre que muitas vezes, no âmbito da EA, esse modo de conceber a prática pedagógica aparece forjado por outras denominações teóricas que circundam o campo da educação, mas, mesmo assim, não se desvinculam do seu caráter adestrador, conforme considera Brugger (1999).

Por sua vez, tal relação mecanizada entre educação e psicologia constitui o que vem sendo chamado de psicologização. Em sentido análogo, Ferraro Junior (2006, p. 163), ao se referir ao processo de psicologização da EA, defende que essa relação se contrapõe a EA crítica e emancipatória. A este respeito, o autor comenta:

esta Educação Ambiental perde qualquer possibilidade de transformação social efetiva, ignora que, como colocam as perspectivas ecomarxistas, os coletivos e não os indivíduos se relacionam com a natureza. [...] pode transformar a Educação Ambiental numa prática terapêutica individual, processo que pode esvaziar tanto o processo de reflexão coletiva quanto o potencial de crítica social da realidade que passa a ser naturalizada e nela só nos cabe valorizar as relações, o cotidiano, cuidar do nosso cantinho, fazer a 'nossa parte', estetizar o modo de ser e a própria pobreza material, os conflitos são secundarizados ou tratados como derivações das mentes perturbadas.

Sobre a relação psicologia e educação, é comum encontrar no interior das escolas, nas práticas dos professores, orientações do tipo: não jogue o papel no chão! Olha, temos que preservar a natureza! Temos que economizar a água! Quando questões como essas são postas aos alunos sem a devida reflexão, contextualização histórica e política sobre o problema, mas apenas para eles assimilarem que tais comportamentos são certos ou errados, e a partir daí comportarem-se de tal maneira, essas práticas não passam de tentativas de adestramentos comportamentais. Adestramento, conforme Brugger (1994), no sentido de se tentar mudar o comportamento do indivíduo de modo mecânico, sem que esse possa promover qualquer reflexão sobre a sua ação.

Por sua vez, essa orientação comportamental no processo educacional, conforme Carvalho

<sup>1</sup> A psicologia behaviorista tem como cerne o estudo do comportamento. A finalidade dessa Psicologia seria, então, prever e controlar o comportamento de todo e qualquer indivíduo por meio de suas teorias. Suas idéias iniciais foram apresentadas em 1913 por John B. Watson em seu livro *A Psicologia como um comportamentista a vê*.

(2006, p. 183) é, sobretudo aquela que foi incorporada por uma psicologia da consciência que aposta em um sujeito racional.

Adotar a ideia de comportamento, como finalidade do processo educativo no campo da EA, pode significar uma considerável perda do caráter transformador e emancipador, o qual poderia ser atingido pelo ato educativo. Quando o processo educativo é compreendido dessa maneira ele pode vir a ser um espaço cerceador, coercitivo e restritivo ao invés de propiciar o desenvolvimento de outras possibilidades de aprendizagem orientadas para a criatividade e busca de liberdades individuais e coletivas para a transformação. Ao contrário, a EA deve partir do pressuposto que a educação, como processo educativo, é um ato político em seu sentido mais amplo, como prática social que tem vocação para a construção de sujeitos políticos capazes de interagir reflexiva e criticamente na sociedade.

Por se compreender que existem diferenças conceituais entre o agir e o comportar-se, recorreu-se à discussão no plano filosófico, aportando-se em Hannah Arendt (1995), que considera a ação um fenômeno que caracteriza a condição humana. Nesse prisma, se o conceito de ação for compreendido como ação política, logo, contrapõe-se à noção de comportamento fundamento pela psicologia behaviorista. Então, no interior da práxis pedagógica em EA, o sujeito da ação política é aquele que tem a capacidade de identificar os problemas, refletir criticamente e participar dos destinos e das decisões que penetram o campo da vida individual e coletiva dos sujeitos em busca dos interesses coletivos e do bem comum.

A ação também não pode ser confundida com a ação do trabalho humano para produzir algo, de modo mecanizado, conforme a sociedade industrial capitalista a concebeu. Arendt (1995, p. 242) comenta que “é verdade que somente a era moderna definiu o homem como, basicamente, homo faber, um produtor de coisas e ferramentas”. Pensada a ação dessa maneira, não tinha outro sentido, senão reduzi-la a fabricação, ao ato de fabricar. Mas, a ação, enquanto condição humana, jamais foi suprimida pela instrumentalização da ação e a degradação da política.

Com efeito, Arendt (1995) esclarece que agir, no sentido mais amplo do conceito, significa tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento novo a alguma coisa. Assim, Arendt (1995, p. 191) sintetiza: “o fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável”.

Para a filósofa, é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano. E é na ação e no discurso que os homens revelam quem são, mostram ativamente suas identidades pessoais e assim apresentam-se ao mundo humano.

Nesse sentido, o que se busca é a ação como processo, conforme explicita Arendt (1995, p. 243) “é a faculdade de agir, de iniciar processos novos e sem precedentes, cujo resultado é incerto e imprevisível, quer sejam desencadeados na esfera humana ou no reino da natureza”. Assim, “se podemos conceber a natureza e a história como sistemas de processos é porque somos capazes de agir, de iniciar nossos próprios processos” (ARENDR, 1995, p. 244). Por essa via discursiva, podemos compreender que, ao levarmos esse entendimento para a práxis pedagógica em EA, a ação deve se revelar acompanhada do agente, do sujeito que a promoveu. A revelação do sujeito da ação é importante a fim de que não se torne um feito qualquer, apenas como um mecanismo para se atingir algo. Sem a revelação do agente que promoveu o ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como qualquer outro. Desse modo, “passa a ser apenas um meio para se atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto” (ARENDR, 1995, p. 193).

Nesse sentido, a práxis pedagógica, por sua vez, precisa consubstanciar-se na compreensão de que a EA é um processo que se dá pela ação política e reflexão no fazer pedagógico que se contrapõe à noção de comportamento institucionalizado, como ato educativo mecânico que tem seu fim em si mesmo.

A esta altura, discute-se o conceito Práxis, a partir das formulações propostas por Marx (1989), como um caminho para pôr em análise as experiências pedagógicas em EA. Desse modo, a práxis configura-se num conceito pelo qual, juntamente com o de ação permite-se identificar e analisar os sentidos explícitos e implícitos expressos nas experiências pedagógicas em EA desenvolvidas nas escolas, sujeito-objeto desse estudo.

Ao buscar-se o conceito filosófico práxis, precisa-se, antes de tudo, diferenciá-lo do termo bastante recorrente prática, que, quase sempre, é usado no sentido do pragmatismo e do utilitarismo, como expressões que designam algo do tipo homem prático, coisa prática, etc.

Para subsidiar-se melhor o aprofundamento sobre os sentidos atribuídos ao conceito práxis,

instituído historicamente, recorre-se ao filósofo Adolfo Sánchez Vázquez, a saber, sua obra *Filosofia da práxis*, condição importante para iniciar qualquer discussão sobre o conceito proposto.

A expressão *práxis*, pelo termo grego antigo, significa a ação de levar algo a cabo, que tem seu fim em si mesmo, como um ato mecânico para atender a uma finalidade qualquer. Em função disso, recorremos à *práxis* para “designar a atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida como o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático da linguagem comum” (VAZQUEZ, 2007, p. 28). Compreendida a *práxis* de tal modo, ela passa a ocupar um lugar de destaque, na filosofia que concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como parte do processo que conduz a transformação, ou seja, não só interpretar, mas também transformar. Nesses termos, para melhor situar a compreensão de *práxis*, faz-se necessário abandonar o entendimento do termo prático como designação de uma ação que produz uma utilidade, uma função material, uma vantagem, um benefício qualquer.

A ideia de *práxis* erige-se a partir da teoria materialista de Marx com a agregação do aspecto político de uma prática transformadora vinculada à teoria concreta. Essa *práxis* foi anunciada por Marx, quando se remete à crítica ao filósofo Feuerbach, a partir da tese de que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é, então, a transformação (MARX, 1989). Nesses termos, a relação entre teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática na medida em que teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente (VAZQUEZ, 2007, p. 109).

Com efeito, a *práxis* é um conceito fundamental para compreender a educação, e, nesse caso, particular a EA, enquanto processo educativo identificado como um ato político de transformação da realidade social e ambiental. Para Konder (1992), a *práxis* é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modifica a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas, reflexivo, pelo autoquestionamento, relacionando a teoria à prática transformadora. Kosik (1989) considera que a *práxis* penetra em todo o homem e o determina em sua totalidade, e a sua dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social.

*Práxis*, portanto, significa pensamento e ação conduzindo novas formas sociais direcionadas contra a reprodução in-consciente, automatizada da realidade. A *práxis* revela a atitude humana transformadora da natureza e da sociedade em primeiro plano.

A *práxis* é, para Loureiro (2006, p. 148), “um conceito central para a educação e, particularmente a EA, uma vez que conhecer, agir e se perceber no ambiente deixa de ser um ato teórico-cognitivo e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas que vai se tornando complexo e concreto na *práxis*”. A educação que contempla a *práxis* constitui-se em ato político de transformação da realidade. Assim, estimula os sujeitos para a reflexão crítica, desenvolve condições objetivas para a ação consciente de transformação social. E, por sua vez, a transformação da natureza não aparece dissociada da transformação do próprio homem. Implica, pois, a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Portanto, a EA que realiza suas intencionalidades pela *práxis* passa a ser uma atividade material humana, consciente, empenhada em promover movimentos de transformação do mundo natural e social.

### **3.2. As temáticas abordadas pelos professores e suas relações com a *práxis* pedagógica**

Os temas geradores de discussões ou as temáticas abordadas pelos professores, associadas à concepção de EA em que elas se inserem podem constituir-se em indicativos que demonstrem a possibilidade da *práxis* educativa contribuir ou não com a transformação da realidade social e ambiental.

No escopo das preocupações ambientais, a questão do lixo vem sendo apontada como um dos problemas ambientais mais expressivos da atualidade, tanto que o lixo consolidou-se como tema privilegiado em diversas atividades pedagógicas no campo da EA.

A pesquisa revelou-nos que as temáticas desenvolvidas em sala de aula mais recorrentes estão voltadas para a dimensão do tema lixo, com forte expressão nas atividades de reciclagem e de limpeza do ambiente. Os dados coletados sinalizam que existe, nas experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores, um apelo direcionado para a questão do lixo, mas não necessariamente direcionada para o aprofundamento que o assunto requer. Nesse sentido, para efeito desse artigo, optamos por elencar, primordialmente, esse tema, por observamos que as discussões sobre a reciclagem do lixo abrangem fortes conotações nas experiências dos professores. Além da capacidade sedutora do tema reciclagem, há uma intensificação por parte da mídia, sobre o assunto, fato que contribui muito para

valorização do tema na escola.

A política denominada 3Rs (que corresponde às iniciais das palavras Reduzir, Reutilizar e Reciclar) ganhou projeção nacional com a promoção da questão do lixo como foco principal em atividades pedagógicas na educação brasileira. Sobre essa política, Layrargues (2002, p. 180) deixa claro que

muitos programas de educação ambiental na escola são implementados de modo reducionista, já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a Coleta Seletiva de Lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos econômicos da questão do lixo.

A fala do professor João situa muito bem essa questão além de abrir espaço para questionamentos. Ao se posicionar sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula, o professor se volta para o tema lixo, porém sem contextualizá-lo com as questões macro-estruturais da sociedade, a saber, os aspectos econômicos e políticos que envolvem o assunto. Isto é, situa o debate apenas na dimensão natural do meio ambiente.

Conteúdo é aquela velha questão dos Rs. Que no início eram três Rs e agora já está aumentando os números de Rs, Reciclar, Reutilizar e Reduzir, aí tem agora Repensar. Por exemplo, no início do ano eu começo trabalhando o solo. Ai eu vou falando a questão da erosão. Que não se deve jogar lixo no chão, porque prejudica. O plástico e outros materiais passam muito tempo para degradar-se. Que o solo é uma camada fina, mas ou menos trinta centímetros, quando o solo sai isso aí fica perdido. A questão também da lixiviação (João – Artes – Escola A)

Dentro dessa perspectiva pedagógica, o aspecto ideológico da questão tem passado despercebido pelos educadores e favorecido, como consequência, o reducionismo do assunto às dimensões técnicas deslocadas das implicações ambientais, sociais e políticas que o problema acarreta.

Ideologicamente, a Reciclagem do lixo tornou-se uma atividade-fim em vez de ser considerada um tema gerador de discussões sobre as consequências do lixo num mundo marcado pela lógica da intensificação do consumismo e do desejo do ter, cada vez mais acentuado na sociedade capitalista. Por estarem completamente envolvidos pelo apelo do discurso ecológico oficial, alguns professores invertem a lógica da política dos 3Rs e privilegiam a Reciclagem em detrimento da Redução do consumo e da Reutilização. Por sua vez, essa inversão na ordem da política dos 3Rs não confronta-se com o desenvolvimento do consumo, exatamente, por não privilegiar, estrategicamente, a sequência: Redução do consumo, etapa mais importante no âmbito dessa política; “Reutilização” e, por fim, Reciclagem. Com a inversão da ordem na abordagem da política dos 3Rs, passa despercebida a compreensão de que o processo de Reciclagem só se consolida se houver consumo e produção do lixo, o qual envolve outros processos bem mais degradantes e consequentes para a natureza e o bem comum: as etapas de exploração dos recursos naturais; o transporte da matéria prima para a indústria, que já envolve muita poluição atmosférica; o processo de produção industrial do produto, que inclui mais gasto de energias diversas, desperdício de matéria prima, de água e o transporte na etapa final; tudo isso sem contar os desgastes ambientais e sociais das etapas do comércio.

Além das implicações ocasionadas nas etapas de exploração dos recursos, produção e consumo final, outra questão precisa ser compreendida: na sociedade atual, os bens estão sendo fabricados para terem pouco tempo de vida útil e se tornarem obsoletos num curto período de tempo. A dinâmica da inovação tecnológica para a produção de bens é tão rápida que acarreta uma grande variedade de produtos, com estilos estéticos e funções diferenciadas, disponíveis para venda, fato que induz o consumidor já sair da loja com dúvidas se realmente era aquele produto que deveria ter comprado e não outro esteticamente diferente e bem mais sofisticado de recursos. Isso se dá pelo processo de obsolescência planejada que está em curso, como mostra Layrargues (2002, p. 1840): “a vida útil dos produtos torna-se cada vez mais curta, e nem poderia ser diferente, pois há uma união entre a obsolescência planejada e a criação de demandas artificiais no capitalismo”. Este processo consiste, pois numa obsolescência planejada que é ao mesmo tempo simbólica, material e induz a ilusão de que a vida útil do produto esgotou-se mesmo que ele ainda esteja em perfeitas condições de uso.

Nesse cenário, a obsolescência planejada coaduna-se a outras maneiras de incentivo ao consumo e torna-se um forte aliado na produção global do lixo. Assim, quanto maior for o consumo da sociedade maior será a necessidade de incentivar a reciclagem e ocultar o problema ambiental e social que o consumo acarreta.

Outra questão que precisa ser pensada diz respeito às situações em que a coleta de lixo é abordada diretamente, isolada das discussões sobre as outras etapas do processo e finaliza-se com a Reciclagem como o fim do processo educativo. Nesses casos, as consequências dessas experiências pedagógicas são ainda mais graves para a natureza e a sociedade, pois o sistema educativo (que inclui o poder público e todos os seus meios; o processo ensino-aprendizagem; o esforço do professor e dos alunos; o material disponibilizado; o tempo requerido para a experiência) movimenta muita estrutura para tal fim, mas se esvazia de sentido e perde a oportunidade de exercitar a práxis pedagógica crítica, em seu sentido pleno da palavra, ou seja, uma práxis pedagógica transformadora e emancipatória. O relato da professora Lurdes, a seguir, caracteriza bem esse reducionismo na experiência pedagógica:

a gente trabalhava também reciclagem do papel que eles jogavam fora. Eles jogam, eles rasgam por brincadeira, aí eu coletava. Eu e os outros professores, que era um projeto. (Lurdes – Ciências – Escola D).

É preciso alertar que privilegiar a Reciclagem em detrimento das outras etapas, bem mais importantes da política dos Rs, de fato, não ajuda estabelecer uma dinâmica social que se assente na perspectiva de mudança dos valores culturais, base do estilo de vida moderna e da sociedade capitalista, conseqüentemente, do ambiente degradado.

Portanto, os professores estão diante de um assunto tão rico, vasto e interessante ao mesmo tempo que ao ser introduzido criticamente no universo cultural dos alunos, pode enriquecer qualitativamente os meios de luta por cidadania, justiça social, ambiental e emancipação social.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse artigo, cujo teor foi desenvolvido em uma pesquisa mais ampla, não pretende nem tenta formular uma conclusão definitiva sobre o complexo assunto estudado. Tal postura é necessária pelo fato de estar-se num processo de exploração cognitiva, epistemológica, mas também política sobre a temática ora discutida, que por sua vez, ainda é bastante embrionária no debate social sobre a questão socioambiental.

O objetivo geral do estudo apresentado consistia em identificar e analisar as experiências pedagógicas em Educação Ambiental desenvolvidas por professores em Escolas Municipais de Natal, Rio Grande do Norte, de modo que a pesquisa pudesse contribuir com a construção de uma proposta de Educação Ambiental fundamentada em uma práxis pedagógica capaz de imprimir movimentos de transformações sociais e ambientais.

No que diz respeito às experiências pesquisadas, constatamos o que vínhamos observando na literatura, que subsidiou teoricamente o estudo: o predomínio da Educação Ambiental conservadora. Abordagem caracterizada pelo reducionismo na compreensão da questão ambiental, marcada principalmente pelo seu enfoque biologizante e ecologizante, o qual dilui ou desconecta as discussões econômicas, políticas, culturais e sociais da questão ambiental e ignora a sua interface com a dinâmica social, além de subjugar a ação humana no tecido social e negar, ao mesmo tempo, a existência do sujeito histórico.

Todavia, é pertinente reconhecer que, na conjuntura política e social em que a educação se materializa, o professor é, antes de tudo, sujeito que está envolvido em outros contextos sociais extra-escolares como pai, aluno, filho, mãe, membro de organização social, incluindo sindicato, partido, religião, família, etc. e que esses afetam, sobremaneira, a vida e a atividade profissional do professor.

Torna-se pertinente reconhecer, também, que a qualidade social do trabalho do professor e, conseqüentemente, o retorno social que a escola devolve à sociedade, depende muito do tipo de vida que ele leva. Ou seja, depende de suas convicções morais, éticas, políticas, de sua situação salarial, de sua satisfação em estar no campo da educação, enquanto profissional do ramo e mais ainda do

compromisso político e social do poder público em face aos fins e interesses da educação. Tudo isso são questões que afetam em muito as feições individuais dos professores, e da educação coletivamente. Ainda assim, diante das difíceis condições impostas aos professores é possível perceber que muitos são portadores de grandes valores, criatividade e potencial enérgico com capacidade imensa de elevar a Educação Ambiental do campo da ingenuidade, despolitização e passividade para o campo de uma práxis pedagógica plena, portanto, mais apta a imprimir movimentos de transformação social para se atingir a mudança ambiental desejada.

Como contribuição à sociedade e a educação, a concepção de Educação Ambiental que se propõe nesse artigo, contrapõe-se à Educação Ambiental comportamentalista, conservadora, vertente que se consolidou nos debates da educação e, em particular nas práticas pedagógicas escolares pelo país, cuja abordagem inocula conflitos sociais, as mazelas da periferia e que, ideologicamente, cria outros focos de visibilidade que não se permite enxergar a materialização das contradições do modo de produção capitalista.

Por fim, propõe-se, ainda, ampliar o alcance da Educação Ambiental, de modo que ela não se limite aos processos formais de ensino, mas envolva, também, em sua práxis, um amplo conjunto de práticas sociais e educativas que possa se desenvolver fora da escola, por meio de crianças, jovens, adultos, líderes comunitários, caracterizando-a como uma Educação Ambiental de caráter popular.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A condição humana. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BRUGGER, Paula. Educação ou adestramento ambiental? Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CARVALHO, Izabel. Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Docência em formação).

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA). Rev. Bras. Educ. [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 119-134. ISSN 1413-2478.

FERRARO JUNIOR, A. L. Recife, arquipélagos, faróis e portos: navegando no oceano de incertezas da educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

GONZALEZ-GAUDIANO, Edgar; LORENZETTI, Leonir. Investigação em Educação Ambiental na América Latina: mapeando tendências. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 25, n. 3, Dec. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 Nov. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000300010>.

GUERRA, Antonio F. S. Um panorama da inserção da educação ambiental na Região Sul. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient., Rio Grande, v. especial, p. 28-45, dez 2008. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/volesp08/art3vesp.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2010.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: no consenso um embate?. Campinas: Papyrus, 2002.

KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. et al. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. et al. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise Ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. et al. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989a.

VAZQUEZ, Adolfo. Sánchez. Filosofia da práxis. São Paulo: CLACSO; Expressão Popular, 2007.