

# EDUCADORES AMBIENTAIS: refletindo sobre a ação na modernidade tardia

Cláudia Lino Piccinini<sup>\*</sup>

## RESUMO

Qual o papel dos educadores ambientais na modernidade tardia? Neste artigo, proponho uma breve discussão a respeito da lógica da modernidade tardia para compreender os desafios postos aos educadores ambientais. Partindo da idéia do educador como um intelectual capaz de criticar o seu tempo, busco problematizar quem são os educadores ambientais ao trazer as análises de autores do campo ambiental, educacional e histórico.

**Palavras-chaves:** modernidade; ação crítica e transformadora.

## ABSTRACT

What is the role of environmental educators in late modernity? This article briefly discusses the logics of late modernity to understand the challenges educators have to face. Thinking the educator as a critic of his days, I prompt the following discussion “who are the environmental educators ?” My debate will be based on the environmental, educational and historical research.

**Key words:** modernity; critic and transforming action.

---

<sup>\*</sup> Doutoranda e Professora da Pós-Graduação “Lato Sensu” em EA da PUC/RJ. Professora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ Grupo de Pesquisa Relações Interculturais na Formação de Professores – GURI.; [cpiccinini@bol.com.br](mailto:cpiccinini@bol.com.br)

## 1 – INTRODUÇÃO

<b>Grão de Chão</b>	<b>inútil quando sozinho.</b>
<b>Folha, mas viva na árvore,</b>	<b>Mas que é terra,</b>
<b>fazendo parte do verde.</b>	<b>a terra,</b>
<b>Não a folha solta,</b>	<b>quando é grão</b>
<b>bailando no vento</b>	<b>fazendo parte do chão,</b>
<b>a canção da agonia.</b>	<b>esta coisa firme</b>
<b>Grão de areia, quase nada,</b>	<b>por onde o homem caminha.</b>
	<i>(Thiago de Mello, 1984)</i>

O primeiro objetivo deste artigo será reconhecer os desafios que os educadores têm pela frente ao se depararem com a “modernidade tardia”<sup>1</sup>, isto é, a realidade socioeconômica de nossos tempos. Usarei como suporte para o debate o pensamento de Richard Sennett (2004) e de Zygmunt Bauman (2001, p. 1999), por considerá-los uma importante fonte crítica da contemporaneidade.

O segundo desafio será pensar no trabalho da educação ambiental relacionado à necessidade de mudanças tanto na macro-estrutura social (e daí a importância da discussão sobre o sistema econômico, político etc.), como no nível micro, isto é, do sujeito inserido nesta conjuntura maior.

Por fim, trarei a reflexão de autores com os (as) quais dialogamos ao longo da disciplina Tópicos Especiais de Democratização da Educação e do Grupo de Pesquisa de EA da PUC/RJ, como também autores que ao longo de minha trajetória deixaram reflexões significativas para tal análise, como é o caso de Miguel Arroyo (2000), Henry Giroux (1997), Paulo Freire (1981, p. 1996), Juan Carlos Tedesco (1998) e Fredric Jameson (2004). Esses autores contribuirão no debate sobre os protagonistas da ação educativa crítica e transformadora – os educadores ambientais – e o seu papel frente às exigências para a

---

<sup>1</sup> Assim como Baumann (2001), compreendo que temos um exercício incompleto de ultrapassagem dos tempos chamados modernos, ou seja, vivemos naquilo que o referido autor chamou de “modernidade líquida” e que assumo como “modernidade tardia” (Sennett, 2004; Bauman, 1999).

instituição de uma nova ordem societária.

## 2 – O PONTO DE PARTIDA – A MODERNIDADE TARDIA

“O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível” (Sennett, 2004, p.10). Para o autor, essa característica do “novo” modelo econômico tem imposto uma série de formas intensas de controle e estabelecido um novo significado para o conceito de trabalho, isto é, a “ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho” (p. 9).

Destacamos essa flexibilidade, imposta pelo novo universo trabalhista, como central na influência de aspectos da vida em comunidade e em família. Daí a necessidade de “leitura de linhas e entrelinhas” em articulação com as questões do capitalismo flexível, destacadas pelo autor: o caráter impaciente do capital, em que a busca por lucros rápidos é um objetivo central; a morte da rotina em setores dinâmicos da economia; a reinvenção descontínua das instituições, juntamente com a concentração de poder sem centralização; a especialização flexível da produção e do tempo.

Como decorrência dessa “opressão capitalista”, o autor (Sennett, 2004) destaca, com relação ao trabalhador, uma série de conseqüências que considero importantes para pensarmos em nossa realidade concreta:

- O medo de perder o controle de suas vidas;
- A fragmentação do trabalho, do senso de comunidade e de família;
- O sentimento de deriva – risco ou fracasso;
- A liberdade enganosa e a mobilidade acentuada;
- A eliminação dos ofícios (Sennett, 2004) e de seus artífices (Arroyo, 2000);
- O aumento do tempo exigido no trabalho, mas com metas de curto prazo;

- A falta de objetividade, poder sem autoridade e fuga à responsabilidade, que geram desorientação e descontinuidade histórica;
- O individualismo, as relações descartáveis (“nada gruda”) e o preconceito.

Zygmunt Bauman (2001; 1999) contribui para esse debate ao discutir o desmantelamento da antiga lógica sólida da economia e de sua conversão ao estado de “fluido” – “modernidade líquida”. Dessa reorganização, a racionalidade instrumental instalada na modernidade estabelece novas relações de ordem ética, política e cultural, passando do nível macro (sistema econômico, político etc.) ao nível micro (indivíduo), em que novas técnicas de poder são estabelecidas.

Segundo Bauman (2001), a “ordem moderna” está fundamentada na ausência do estado e no fim da autonomia nacional; na modernização compulsiva e na sede de destruição criativa – baseada na produtividade e na competitividade; na transformação e na desregulamentação do trabalho, hoje precário e saturado de incertezas, que não oferece garantias dos direitos ou do desenvolvimento de um projeto de longo prazo; no cidadão transformado em indivíduo consumidor (voltado para a busca da satisfação e do prazer instantâneo) e, conseqüentemente, nas relações de laços fracos, pontuadas por conflitos e contradições; e, por fim, na visão de uma sociedade produtora de estranhos e autodefensiva.

Apesar de uma visão pouco otimista, o autor não é totalmente incrédulo em relação à possibilidade de mudanças, apontando caminhos que iremos apresentar mais tarde.

Considerarei importante incluir a discussão sobre a lógica cultural da modernidade tardia, na tentativa de melhor compreender contra que tipo de ordem devemos nos opor, para melhor entender seus movimentos e impasses e buscando estabelecer um nexos em relação à discussão seguinte, qual seja, pensar no educador como um intelectual em

interlocução com a retórica da “modernidade fluida”: do “fim da ideologia e da história”, da “sublimação do sujeito”, do “fetiche em relação ao consumo e à tecnologia”, do “conflito e da violência” (Bauman, 1999; 2001; Sennett, 2004).

Algumas questões surgem desta reflexão e as aponto aqui, mais como uma provocação e menos na esperança de conseguir respondê-las em linhas tão curtas. Quais sejam: As condições sociais, culturais e econômicas da contemporaneidade estão conformando uma nova intelectualidade no campo educacional? E a Educação Ambiental surge como uma perspectiva de confronto, de subversão à ordem instalada?

### 3 – O TRABALHO COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: QUAL EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Diante da diversidade de orientações que definem a Educação Ambiental (EA) hoje (Carvalho, 2004; Guimarães, 2004; Loureiro, 2004), optamos por afinar nossa interpretação e caracterizar o que compreendemos como EA destacando um trecho do Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria, ocorrido em Chosica – Peru, em 1976:

“La educación ambiental es la acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas. Ella desarrolla, mediante una práctica que vincula al educando con la comunidad, valores y actitudes que promoven un comportamiento dirigido hacia la transformación superadora de esa realidad, tanto en sus aspectos naturales como sociales, desarrollando en el educando las habilidades y aptitudes necesarias para dicha transformación” (UNESCO, 1976, p. 10).

Para Sato (2001), “a inserção da dimensão ambiental no currículo escolar deve envolver uma visão crítica e sistêmica da complexidade da problemática ambiental, isto é, a visão de que as questões ambientais e a complexidade das relações entre o ambiente natural e o social só podem ser compreendidas a partir de uma abordagem interdisciplinar e transversal da EA”. Compartilhamos dessa visão tanto para o currículo formal, da escola, como para os espaços não formais de ensino.

Nessa perspectiva, pensamos a EA influenciada pela teoria social crítica – abordagens crítico-dialéticas (Loureiro, 2004) e que podemos denominar de “educação ambiental crítica” (Guimarães, 2004). Essa concepção de EA leva em consideração que no cenário sociopolítico amplo existem distintos e antagônicos projetos educacionais, que expressam diferentes concepções de mundo, de ciência, de educação e de homem (Guimarães, 2004; Loureiro, 2004).

Afinados à definição de Chosica – “La educación ambiental es la acción educativa permanente (...)” (UNESCO, 1976, p. 10), reconhecemos a EA como relacionada às práticas educativas de caráter ambiental. Nesse sentido, é importante estabelecer sobre qual processo educativo falamos. Optaremos por trazer a visão freireana (1996) de educação, por reconhecê-la como imaneamente política e ideológica, no sentido que pensamos deva ser a educação transformadora. Para Freire (idem): (i) não há docência sem discência, isto é, no reconhecimento do outro como sujeito portador de saberes, é que a educação se constrói como ato dialógico – “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, logo, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (p. 26); (ii) “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24); (iii) ensinar é uma especificidade humana, “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 110).

Assim como Paulo Freire, acreditamos que a educação é o espaço

de construção da autonomia pelo qual podemos desmascarar a ideologia dominante, onde podemos vislumbrar e implementar a possibilidade de mudanças. Logo, a educação se apresenta como ato político, social e emocional.

Conceber o ato educativo como transformador a partir de sua *práxis*, que se materializa na busca das utopias, como também no pragmatismo do exercício cotidiano, e interrelacioná-lo com os movimentos da modernidade, pode nos ajudar a compreender a educação e, conseqüentemente, a Educação Ambiental (EA) em seus rumos e impasses.

#### 4 – QUEM SÃO OS EDUCADORES AMBIENTAIS?

Muitos autores do campo ambiental (Serres, 1991; Carvalho, 2004), educacional (Giroux, 1997; Arroyo, 2000) e da história (Jacoby, 2004) têm problematizado o papel dos protagonistas da ação educativa crítica e transformadora discutindo, sob várias óticas, seus papéis frente às exigências para a instituição de uma nova ordem societária.

Na tentativa de mapear as “*utopias*” criadas em torno do profissional da educação, proponho-me a reunir algumas das principais idéias desses autores e verificar o que pensam sobre o perfil do que chamarei de *educador ambiental*.

As bases propostas por Serres (1991) em seu “Contrato Natural” apontam as possibilidades de uma nova ordem de direito, ética, política e social. Seu texto é claro ao expor as dicotomias do objeto-mundo: limpo/sujo, prazo longo/curto, local/global, destruição/construção, guerra/violência, indivíduo/humanidade, responsabilidade/irresponsabilidade, ganhar/perder etc. Ao trazer para o centro do debate a relação conflituosa do homem com a natureza, Serres anuncia as mudanças possíveis e nos leva a pensar: Como será o futuro? Quem irá protagonizá-lo?

O “*Terceiro instruído*”, denominação dada por Serres (1991, p.

109) àquele que será o exemplo na formação dos novos homens. Ele deverá ter as características do legislador, do sábio, do jovem e do maduro. Será “esperto nos conhecimentos, formais ou experimentais, versado nas ciências naturais, do inerte e do vivo, à parte das ciências sociais de verdades mais críticas que orgânicas.viajante por natureza ... e inversamente versado nas línguas antigas, nas tradições míticas e nas religiões...Que este sábio estabeleça uma linhagem” (p. 110).

Orientado pelos princípios do ideário ecológico, o “*sujeito ecológico*” proposto por Isabel Carvalho “condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica” (2004, p. 65). Esses sujeitos “vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados” (idem).

Para a autora, o *sujeito ecológico* vai aplicar a crença nos ideais ecológicos tanto na esfera da vida privada, “quanto no da ação pública e coletiva” (2004, p. 66), partilhando de variadas facetas: uma de ordem política, em que seria protagonista do “novo paradigma político-existencial”; uma versão Nova Era, “visto como alternativo, integral, equilibrado (...); como gestor social, com “compreensão política e técnica da crise socioambiental, sendo responsável por adotar procedimentos e instrumentos legais para enfrentá-la, por mediar conflitos e planejar ações” (2004, p. 67).

Para Henry Giroux e Russel Jacoby são os intelectuais os sujeitos capazes de questionar o seu tempo. Segundo Henry Giroux, o professor como “*intelectual transformador*” deve estar comprometido com um “ensino como prática emancipadora; com a criação de escolas como esferas públicas democráticas; com a restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e com a fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social” (1997, p. 27-29).

Para Giroux (1997), os educadores devem construir com muita clareza seus propósitos, estabelecendo metas e definindo os termos da escolarização em uma perspectiva mais ampla, isto é, buscando alcançar as transformações sociais desejadas, criando uma agenda nacional para a educação pública.

O autor compreende que o compromisso da intelectualidade – os (as) educadores (as) – é, em primeira instância, “*transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham*”, para em seguida “*criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e na repartição do poder*”, como também “*desenvolver um discurso e um conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores*” (Giroux, 1997, p. 27), combinando ação-reflexão-ação.

Jacoby (2001) faz um passeio pelo que intitula de “*destruções da era pós-socialista*”, apontando o abandono das utopias pela esquerda, que serviram de esteio à dissidência e aos movimentos de transformação social. O recuo intelectual e político da esquerda radical tem para Jacoby resultado no apagamento da subversão e da contestação promovidas pelos “*velhos*” intelectuais, dando vez ao pragmatismo e ao realismo, à crise de apatia e ceticismo de nossa época, isto é, a conversão e talvez inversão do papel dos intelectuais.

O autor credita o desalento da visão utópica ao destino dos intelectuais: “*se estes já não existem, a visão utópica esmorece!*” (idem, p. 139). As mudanças nos compromissos dos intelectuais, o fim dos profissionais da dúvida e dos intelectuais misturados às massas abrem caminho para “*os intelectuais confinados em salas de conferência, aos intelectuais socialmente integrados, institucionalizados (...) a espécie do intelectual universal vai tornando-se rara ou mesmo extinta*” (ibidem, p. 155), significando o fim da intelectualidade independente.

Para Miguel Arroyo (2000), o trabalho do educador é fruto de um ofício, o “*ofício de mestre*”, de “*artífice*”, que se refere a um “fazer qualificado, profissional” (...). “Os ofícios se remetem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes” (2000, p. 18).

A existência de práticas e produtos da escola pode, para Arroyo, “ser vista como rotina, como tradição, como um peso, mas também como garantia de continuidade de seu papel social” (2000, p. 153) no estabelecimento da transformação.

Na visão de Arroyo a formação do professor foi descaracterizada, principalmente no nível curricular com o empobrecimento do conhecimento, o peso central “dado ao domínio dos conteúdos das áreas da licenciatura e menos ao domínio das artes educativas” (2000, p. 23). Segundo o autor, os ataques à categoria de profissionais da educação se dão em várias frentes: “nas gestões tecnocráticas, “modernizantes” e “nas gestões progressistas (...) que descaracterizam a centralidade da ação qualificada dos profissionais” (2000, p. 21), implementando uma lógica racional empresarial ao processo educativo. Mesmo diante desta realidade, não conseguiram desqualificar o trabalho do “*mestre*”, segundo Arroyo.

Todos os autores reconhecem a centralidade do educador como intelectual, como sujeito das transformações na esfera pública e privada e, até mesmo, como protagonista do “novo contrato” homem/natureza, de uma nova utopia. Entretanto, é importante perguntar: qual o papel reivindicado aos educadores ambientais no estabelecimento dessa nova ordem?

## 5 – PROTAGONIZANDO A AÇÃO: OS EDUCADORES AMBIENTAIS FRENTE À MODERNIDADE TARDIA

Com tom otimista o socioeconomista Ignacy Sachs aponta que “a

história nos pregou uma peça cruel”, isto é, o ecodesenvolvimento bate de frente em um capitalismo sem restrições, submetido ao jogo do mercado. Juntar eficiência, inovação tecnológica e ecoeficiência exige intervenção e planejamento por parte do Estado, longe das economias mistas, dos subsídios e, portanto, cada vez mais afastado da perspectiva de propiciar bem-estar social (Sachs, 2002). Logo, fica clara a dicotomia entre o que a modernidade tardia nos apresenta e os desafios que ainda precisamos alcançar pelas vias educacionais.

Para estabelecermos um discurso crítico sobre a educação e o papel de seus protagonistas, não podemos deixar de partir de uma reflexão política. Nesse sentido, cabe destacarmos que falamos de uma educação de caráter fundamentalmente político. Nas palavras de Henry Giroux “é preciso politizar-se a noção de escolarização” (1997), o que torna possível pensar no verdadeiro papel que devem assumir os educadores enquanto intelectuais (e aqui também nos referimos especificamente aos educadores ambientais).

O educador como sujeito está imerso no espetáculo cultural oferecido pela “condição pós-moderna” (Lyotard, 1984), que vende não só produtos materiais de consumo, mas torna o próprio indivíduo parte dessa vitrine de espetáculos, de produtos e valores culturais. É Jameson (2004, p. 15) quem esclarece: “o fato de que a nova experiência de vida corporificada pela pós-modernidade tenha um conteúdo que parece ser uma solução para os problemas existenciais, torna-o extremamente efetivo como instrumento de despolitização”. É nesse universo no qual o trabalho docente está sendo construído, desde a sua ação inicial, a formação, até a sua concretização na escola (e também fora dela) e na formação em serviço, implicando “um processo claro de deterioração das condições de trabalho e de profissionalismo docentes” (Tedesco, 2004, p. 121).

As inúmeras pressões a que o processo educativo como um todo é submetido constituem o legado econômico e sociopolítico tão bem

descritos por Sennett (2004) e Bauman (2001).

Compreendo que o compromisso da intelectualidade – os (as) educadores (as) – é, em primeira instância, “transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham”, para em seguida “criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e na repartição do poder”, como também “desenvolver um discurso e um conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores” (Giroux, 1997, p. 27), combinando ação-reflexão-ação.

Os intelectuais têm como desafio o estabelecimento da transformação e, como sugere Bauman (2001) há caminhos possíveis a serem trilhados pelo trabalho intelectual: traduzir problemas privados em públicos, passar da autonomia individual para a sociedade autônoma e, acima de tudo, recontextualizar nossas utopias.

Como intelectuais críticos temos, nós, professores – educadores ambientais, que discutir e tomar posição sobre algumas questões importantes: como nos colocamos com relação à cultura dominante, repensando nosso trabalho e nossa própria identidade profissional? Como construir um novo projeto cultural que leve a mudanças sociais?

Estas, dentre tantas outras questões, precisam ser respondidas nas diversas esferas de ação, da universidade à escola, dos espaços públicos aos espaços privados de formação de cidadãos e na agenda de pesquisa dos educadores ambientais. A construção de uma nova sociedade envolve os educadores, como parte importante do processo de transformação, mas não pode deixar de valorizar e cobrar posicionamento de todos os demais sujeitos desse processo, em todas as esferas da vida social.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CARVALHO, I.C.M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. SP: Cortez, 2004.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed., 1981.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUIMARÃES, M. Educação Ambiental crítica IN: LAYRARGUES, P.P. (org.) *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004.
- JACOBY, R. *O fim da utopia: política e cultura na era da apatia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- JAMESON, F. *Espaço e imagem: teorias do Pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.
- LYOTARD, J.F. *The postmodern condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- LOUREIRO, C.F. Educação Ambiental transformadora In: LAYRARGUES, P.P. (org.) *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004.
- MELLO, T. de *Mormaço na Floresta*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, 1993.
- SACHS, I. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- SATO, M. Apaixonadamente pesquisadora em EA. In: *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, UNESP, v.9, n.16, jan-jun. 2001, p. 24-35.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SERRES, M. *O Contrato Natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991, 142p.

TEDESCO, J.C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

UNESCO. *Taller Subregional de Educación Ambiental*. Chosica: Peru, 1976.

