

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CORPO E SOCIEDADE: TECENDO RELAÇÕES

Carlos Frederico Bernardo Loureiro*

Samira Lima da Costa**

RESUMO

Nas últimas duas décadas, a Educação Ambiental vem contribuindo para consolidar, na Educação, paradigmas que incorporem o debate acerca de padrões societários inerentes à perspectiva ambientalista e de como nos entendemos como seres da natureza. Contudo, nas diferentes abordagens que definem esta prática educativa é notória a reduzida problematização e compreensão da dimensão corporal vinculada ao ambiente em contextos históricos definidos. Objetivamos refletir

criticamente sobre tal questão, argumentando no sentido de que o repensar das relações humanas com o meio natural passa pela percepção do “eu” e do “outro” na sociedade e no mundo e por uma Educação Ambiental que relacione as esferas individuais e coletivas de organização social.

PALAVRAS-CHAVE: educação, ambiente, corpo, sociedade, emancipação

*Biólogo (UFRJ), mestre em educação (PUC-Rio) e doutor em serviço social (UERJ). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contato: floureiro@openlink.com.br

**Terapeuta ocupacional (UFSCar), especialista em saúde coletiva (UFSCar), mestre em Metodologia de Ensino (UFSCar). Professora da Faculdade de Ciências da Saúde de Vitória (FAESA) e terapeuta ocupacional da APAE de Vitória/ES. Contato: biasam@uol.com.br

ENVIRONMENTAL EDUCATION, BODY AND SOCIETY: WEAVING RELATIONS

ABSTRACT

In the last two decades Environmental Education has contributed to consolidate paradigms in Education which encompass the debate on societal patterns that are inherent to the environmental perspective, as well as the debate on how we come to understand ourselves as beings of the nature. However, the different approaches that define Environmental Education are noticeable for their limited analysis and understanding of the body dimension linked to

the environment in historically defined contexts. The present paper aims at thinking critically about this matter. It argues that the revision of human relations with the natural environment is directly related to the perception of the self and of the "other" in society and in the world. It also argues for an Environmental Education that relates individual and collective spheres of social organization.

KEY WORDS: education, environment, body, society, emancipation

EDUCACIÓN AMBIENTAL, CUERPO Y SOCIEDAD: TEJIENDO RELACIONES

RESUMEN

En las dos últimas décadas la Educación Ambiental viene contribuyendo para consolidar en la educación paradigmas que incorporen el debate acerca de padrones societarios separados a la perspectiva ambientalista y de cómo nos entendemos como seres de la naturaleza. Por lo tanto en las diferentes abordajes que definen esta práctica educativa y notaría a la reducida complicación y comprensión de la dimensión

corporal vinculada al ambiente en contextos históricos definidos. Objetivamos reflejar críticamente sobre tal cuestión, argumentando en el sentido de que el repensar de las relaciones humanas con el medio natural pasa por la percepción del "yo" y del "otro" en la sociedad y en el mundo y por una Educación Ambiental que relacione las esfera individuales y colectivas de organización social.

PALABRAS-CLAVE: educación, ambiente, cuerpo, sociedad, emancipación

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental, assim como a idéia de proteção ambiental, não é recente. Já em 1889, o escocês Patrick Geddes, considerado por alguns especialistas o “pai” da Educação Ambiental, afirmava que “uma criança em contato com a realidade do seu ambiente, não só aprenderia melhor, mas também desenvolveria atitudes criativas em relação ao mundo em sua volta” (DIAS, 1994: 23).

Apesar dos esforços, até então realizados de forma isolada, foi somente por volta da década de 1960 que começou-se a vivenciar os problemas ambientais entendidos como urgentes, de responsabilidade de todos os setores sociais e com impactos planetários, atingindo diretamente a vida, a saúde e o bem estar da humanidade. O marco histórico que representou o reconhecimento das ligações entre ambiente e condições de vida ilustra o fato de que a vida humana depende de processos naturais complexos, interconectados e de larga escala, que não são estudados em sua totalidade por nenhuma disciplina isolada.

Embora a Educação Ambiental tivesse sido mencionada quase um século antes por Geddes, foi somente em 1965, na

Conferência sobre Educação na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, já no contexto de reflexão sobre a vida e a condição de existência humana, que ela passou a ser considerada parte essencial da educação de todos os cidadãos (DIAS, 1994).

Em um breve “olhar” de sua trajetória no Brasil, verificamos que a Educação Ambiental se fez tardiamente (LOUREIRO, 2003). Efetivamente é no final da década de oitenta que esta começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância, inclusive, com sua inclusão, mesmo que genérica, na Constituição Federal de 1988¹. A partir desse momento, encontra-se presente em discursos e propostas de instituições governamentais, organizações populares e sem fins lucrativos da sociedade civil e empresas mercantis, sendo consensualmente vista como indispensável em projetos educacionais junto aos diferentes

¹ Podemos dizer que o debate acerca da Educação Ambiental no Brasil, como sinônimo de uma educação crítica, cidadã e contextualizada, é muito recente. Temos relatos de projetos nos anos de 1940/1950 que se utilizaram de perspectivas pedagógicas tradicionais e que se apropriaram de nomes como educação conservacionista e educação ecológica. Temos ainda relatos de experiências de E. A. nos anos setenta, contudo, majoritariamente inseridas em um viés tecnicista e de um entendimento bastante limitado do que é educação, enfatizando o ambiente em seu sentido físico e biológico e sem um debate efetivo sobre o fazer educativo.

setores sociais, e como obrigatória, enquanto tema transversal, no sistema de ensino formal em seus diferentes níveis (MEC, 1998).

Podemos afirmar que a Educação Ambiental ganhou tamanho destaque, numa avaliação preliminar, em função do reconhecimento social da premente necessidade de revisão de paradigmas científicos e valores culturais que norteiam a prática educativa e que potencializam a ruptura entre sociedade e natureza, configurando-os como pólos distintos. Estes valores e paradigmas são entendidos, nas sociedades contemporâneas, como “antiecologicos”, ao reproduzirem uma lógica individualista e uma ciência positivista, pragmática e preponderantemente instrumental, cabendo, assim, ao próprio processo pedagógico contribuir para redefini-los dentro de uma perspectiva ambientalista.

Há uma outra face de sua relevância que é pouco compreendida e trabalhada, mas que justifica o destaque público e legal existente: a atribuição que a Educação Ambiental tem de fazer com que as diversas visões sociais de mundo, a relação sociedade/meio natural, os modelos de sociedade chamadas “sustentáveis” e a ética da vida, sejam discutidos, compreendidos, problematizados e incorporados em todo o tecido social, em um processo transformador que

evidencie a indissociabilidade entre as dimensões humanas e naturais, sociais e ambientais.

A partir de nosso entendimento da função social que esta cumpre e em decorrência dos seus pressupostos internacionalmente aprovados em Tbilissi (UNESCO, 1980), cabe à Educação Ambiental estabelecer uma práxis educativa que seja emancipadora² ao redefinir o ser humano como ser da natureza. Isso implica uma postura pedagógica que vai muito além de um “esverdear” a cultura vigente, do fomentar uma educação comportamentalista e tecnicista que estabelece dualismos incompatíveis com o ambientalismo, pelo menos em suas tendências críticas (GUIMARÃES 2000; LOUREIRO, 2001; LOUREIRO, LAYRARGUES & CASTRO, 2002; QUINTAS, 2000).

² Emancipadora no sentido posto por ADORNO (2000), de um movimento de libertação e superação consciente das formas de alienação material e simbólica, por meio do qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário no qual nos movimentamos, do “lugar” ocupado por cada sujeito, estabelecendo experiências formativas em que a reflexão crítica, apoiada numa ação política, propicia a construção da dinâmica emancipatória. Como nos diz o referido autor, somente existe democracia substantiva em uma sociedade formada por sujeitos emancipados, em condições materiais e racionais de fazerem livres escolhas.

A Educação Ambiental, na acepção do termo, deve se constituir na superação da educação tradicional, que impõe valores vistos como universais, desconsiderando a história de cada localidade e a necessária problematização da realidade; e ser o elemento estratégico na formação de ampla consciência³ crítica das relações sociais que situam a inserção humana na natureza, promovendo o exercício permanente e cotidiano da cidadania e o autoconhecimento dos sujeitos (LOUREIRO, LAYRARGUES & CASTRO, 2000).

Em síntese, a partir da orientação teórica aqui adotada, a Educação Ambiental se define como todo processo educativo contextualizado, situado historicamente, crítico, emancipador que recoloca ou que focaliza a discussão acerca do humano enquanto ser da natureza, com profundas implicações sociais.

La Educación Ambiental es la acción educativa *permanente* por la cual la *comunidad educativa* tiende a la *toma de 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: 10).

No início da década de noventa, seja pela mobilização social em decorrência da Rio '92, seja pelo alcance político que a "questão ambiental" adquiriu, o governo federal, principalmente através do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente, produziu alguns documentos importantes: o Programa Nacional de Educação Ambiental, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei Federal 9795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

Em relação a esta Lei em particular⁴, observamos uma explícita preocupação

³ A consciência é aqui assumida no sentido proposto por FREIRE (1983), implicando um movimento dialógico entre o desvelamento crítico da realidade e a ação social transformadora, segundo o princípio de que nos educamos reciprocamente e mediados pelo mundo.

⁴ São feitas severas críticas a certos limites que a Lei possui, à pouca clareza no modo como governo e sociedade civil podem tornar transversal a Educação Ambiental em uma estrutura social desigual e fragmentária e questionamentos se este é o melhor caminho. Contudo, aqui não cabe este tipo de discussão pois levaria o texto para um outro tipo de análise e foco de discussão, devendo ser destacado apenas seu ineditismo e propostas mais gerais que são pertinentes e atuais.

com a construção de condutas vistas como *ecológicas*⁵ e a vinculação de processos formais de transmissão e criação de conhecimentos a outras práticas sociais. É uma clara defesa das abordagens educativas não-positivistas, procurando realizar a Educação Ambiental por meio de um conjunto integrado de atividades curriculares e extracurriculares, de modo a permitir ao educando aplicar, em seu cotidiano, o que é aprendido no ensino formal e a ter uma postura relacional e complexa com o ambiente.

A partir desta ótica prevista em Lei e demais documentos normativos da Educação Ambiental no país, é preciso pensar não só na formação do educando dentro de uma nova concepção de educação, mas na própria formação de professores, uma vez que não se pode esperar uma prática diferenciada de quem, para ter contato com tais propostas, passa por processos clássicos de transmissão de informações. Assim, além dos debates recorrentes sobre a estrutura curricular e pedagógica dos cursos de licenciaturas, chamamos a atenção para a necessidade da formação continuada como concepção presente nos esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino, e como proposta afinada com o atendimento a um dos pressupostos da Educação Ambiental, a chamada

“educação permanente”. Entretanto, cabe pensar este processo formativo dos docentes não no sentido identificado por CANDAU (1996) como “perspectiva clássica”, no qual se privilegia a “reciclagem” dos professores, estando o foco em conteúdos previamente definidos e relativamente fechado a interferências, cujo maior ou único objetivo é a transmissão de conhecimentos. Hoje tem-se falado da necessidade de se superar o modelo clássico dos cursos de formação continuada, buscando oferecer uma formação que vá ao encontro da expectativa desses professores ao procurarem tais cursos, proporcionando um espaço para questionamentos e reflexões sobre o fazer docente. Entendemos que, reconstruindo coletivamente a prática docente, o professor terá condições de repensar seu próprio cotidiano, se apropriando de seus fazeres e seus saberes, de forma a alcançar uma proposta de educação contextualizada.

⁵ O uso do termo *ecológico(a)* aqui se dá em sentido amplo, conforme seu uso corriqueiro em textos não específicos sobre o tema e nos meios de comunicação, o que implica englobar todas as dimensões inerentes à discussão ambiental e ao movimento ambientalista, e não apenas aos conteúdos da Ecologia, como campo científico próprio vinculado à Biologia.

É na perspectiva integral e transformadora da Educação Ambiental, com certeza desafiadora e complexa, mas de igual modo essencial diante da necessidade de consolidá-la como política pública e como uma requalificação da própria Educação, que se insere o presente artigo.

No necessário recorte feito do tema, objetivamos analisar uma das dimensões que definem a Educação Ambiental — a relação corpo, sociedade, ambiente, a partir de uma concepção histórica dessa relação e do próprio ambientalismo como movimento social com finalidades vinculadas à ruptura total ou parcial com a modernidade capitalista. Para isso, apontamos premissas conceituais que favorecem a reflexão do educador e uma prática coerente com seus pressupostos teóricos e metodológicos, no sentido de viabilizar os objetivos e as finalidades desse contemporâneo tema.

Este destaque se justifica, uma vez que verificamos problemas sérios de abordagem, tanto nas tendências que se enquadram na perspectiva crítica, quanto nas tendências conservadoras e tradicionais⁶.

As tendências críticas, também chamadas de socioambientais, transformadoras e populares, apesar de partirem de premissas que negam a dissociação entre as diferentes dimensões da vida

(LOUREIRO, 2002), tendem a ignorar ou a pouco enfatizar o autoconhecimento a partir da consciência corporal, a percepção intuitiva de integração com o ambiente, a afetividade e a questão do cotidiano. Essa secundarização feita pode ser explicada, de acordo com GADOTTI (2003), por se referir à esfera pessoal e particular, de atuação nem sempre reflexiva e, portanto, vista como menor diante das “grandes questões” societárias que despertam interesse às vertentes revolucionárias. Além disso, é fato que a intelectualidade que procura vincular o sociopolítico ao educativo possui relativa preferência por questões em que o debate sobre o “eu” pode ser eliminado. Isso é um equívoco, à medida que se procure coerência entre princípios teóricos, método, ação política e educativa no escopo da Educação Ambiental. Fica paradoxal defender as “grandes causas” ignorando o cotidiano e o particular, e querer mudar o mundo sem se transformar, quando se defende o pensamento ambientalista e complexo, a dialética e a práxis revolucionária. Desprezar a cotidianidade e o indivíduo faz com que queiramos modificar o mundo sem mudarmos a nós mesmos, o que seria a suprema demonstração de

⁶ Essa classificação das tendências em Educação Ambiental pode ser encontrada em LIMA (2002).

vaidade ou a simplista crença de que as estruturas mudam mecanicamente os indivíduos.

As tendências conservadoras, ideologicamente hegemônicas e dominantes, em termos de orientação teórico-metodológica, dos projetos realizados pelos diversos grupos sociais e de penetração na mídia, abordam a relação em foco no artigo de modo dual e superficial. Colocam, normalmente, o trabalho corporal associado à fase de sensibilização, e o autoconhecimento e o desenvolvimento da auto-estima como atividades que se encerram em si mesmas, desvinculadas de um projeto político-pedagógico e do entendimento do que significa e que função cumpre a educação na produção e reprodução da sociedade. Resumem o educar ao sensibilizar. Reduzem o processo educativo de tomada de consciência ao indivíduo isolado da sociedade (visão atomística) e integrado a uma natureza abstrata e descolada da história humana.

Temos por premissa que, quando as atividades corporais não se esgotam em si, são fundamentais para despertar o interesse e a capacidade de nos definirmos e nos percebermos como seres que compõem o ambiente e a natureza, abarcando dimensões além do cognitivo. Também são vitais para o desenvolvimento da auto-estima e do autoconhe-

cimento diante de uma sociedade capitalista que promove a alienação em relação à natureza em função de nossa alienação em relação a nós mesmos (indivíduo e espécie) e ao nosso trabalho (FREDERICO, 1995; MARX, 2002; MÉSZÁROS, 1981). Uma pessoa que não se valoriza como sujeito social, que não se reconhece como cidadão, em tese, não se reconhece como ser específico na natureza.

A RELAÇÃO CORPO, SOCIEDADE, AMBIENTE

Diante do exposto, falaremos de corpo não com a visão limitada que o define como sendo exclusivamente o componente físico do ser vivo, mas sim propondo uma visão integradora de corpo físico, mental e espiritual, em uma unidade dialética entre matéria e pensamento.

O corpo é a primeira referência que as pessoas têm do mundo. Tomar consciência dele e do que representa é um processo que nos acompanha durante a primeira infância. Depois passamos a assumir papéis sociais (em casa e na escola, principalmente) que nos afastam de nossas autodescobertas. Temos então um padrão a seguir: existe um modo e um tempo para andar, falar, agir. "Sentir sensações corporais, demorar-se nelas,

perceber que eu tenho um corpo e que o contato com o outro me vivifica, não pode" (MILLER, 1979: 8).

Começamos desde muito cedo a nos "afastarmos" de nosso próprio corpo. Aprendemos a competir, procurando superar nossos limites e a ser superior aos outros, mas não a identificar e a respeitar esses mesmos limites nossos e os daqueles com quem nos relacionamos. O corpo "fala", reclama de dores, tensões, cansaços; pede descanso, carinho, banho, comida; agradece o conforto, o emalo, o respeito. Mas nós, seguindo regras e padrões e buscando permanentemente a superação dos limites naturais⁷, dificilmente o "ouvimos" e ainda mais raramente o atendemos. Segundo SCHNEIDER (1987), o corpo conhece as formas para melhorar a saúde, mas nós aprendemos a ignorá-las, porque deixamos de sentir o corpo afastando-nos de nossa consciência cinestésica.

Um dos pressupostos deste artigo é que, para trabalharmos com socialização e consciência ambiental, precisamos simultaneamente ou anteriormente promover vivências que facilitem esse retorno ao próprio corpo. Esquema corporal, tônus, consciência temporo-espacial, cinestesia, identificação da linguagem corporal (tensões, dores, relaxamentos, sincinesias, sinais de cansaço etc.), lateralidade e consciência

corporal são aspectos básicos a serem resgatados quando se pretende trabalhar questões como respeito, consciência, tempo, cooperação / competição, harmonia / conflito e realização de objetivos, entre outros (COSTA, 2001). É importante ressaltar que o conceito de consciência corporal aqui adotado é aquele descrito por SCHNEIDER (op. cit.), que propõe uma redescoberta de características pessoais a partir das quais se deve desenvolver atividades que respeitem o ritmo do indivíduo sem exceder seus limites, buscando uma integração saudável do ser humano com suas atividades cotidianas. A "consciência cinestésica é a consciência de seus próprios movimentos e posturas" (COSTA, 1996: 12).

Pensamos que, ao facilitar tais processos, poderemos trabalhar conceitos de Educação Ambiental através de atividades que sugiram analogias entre o corpo humano e o planeta. O psicólogo inglês Michael LINDFIELD (1992) afirma que, explorando e conhecendo a si mesmo, o ser humano poderá aprofundar

⁷ Segundo a tradição crítica, a liberdade possui um caráter prático transformador que se refere à superação, pela práxis, dos limites definidos na história. Não é uma idéia transcendental, no sentido de se ir além das limitações inerentes à natureza humana.

sua compreensão sobre as mudanças que estão ocorrendo na sociedade e no planeta. Segundo esse autor, é importante que, além de nos conhecermos cada vez melhor, possamos compreender que “nada pode crescer isoladamente ou florescer no vácuo e, embora cada um de nós tenha sua própria realidade subjetiva, de modo algum estamos separados dos vários níveis restantes do ecossistema que chamamos vida” (LINDFIELD, 1992: 10).

Temos por pressuposto que para estudarmos a dimensão natural, nos situarmos na sociedade como sujeitos históricos e nos relacionarmos conscientemente no ambiente, precisamos compreender a nós mesmos. E aprendendo a identificar as nossas necessidades e as da comunidade em que vivemos, entenderemos a importância de estudar o ambiente, não de forma isolada, mas inserido num contexto histórico que o determina e delimita (COSTA & RIBEIRO, 1998; COSTA, 2001).

Esse distanciamento da consciência de nós mesmos nos moldes vividos nas sociedades contemporâneas não é algo que sempre acompanhou o ser humano, constituindo-se, portanto, como um fato histórico possível de ser transformado. A razão humana e a consciência de si “adquirem formas diferentes no decorrer dos tempos, dependendo da maneira pela

qual o homem entra em contato com o mundo que o cerca” (ARANHA, 1986: 117). Buscando compreender como esta afirmação pode explicar a relação que temos atualmente com nosso corpo, com as outras pessoas, com a nossa sociedade e com o ambiente, vamos fazer um breve “passeio” pela história.

Os povos primitivos⁸ mantinham uma relação mítica com seu próprio corpo, com o meio em que viviam e com os grupos e funções sociais que estabeleciam. No mito grego de Prometeu, ele “apanha argila, molha com água de um rio, e a modela à imagem e semelhança dos Deuses do Olimpo. A esse boneco de argila e água, acrescenta a alma dos animais (...). Atena, deusa da sabedoria, admirando a obra de Prometeu, empresta-lhe o sopro divino” (SILVA, 1999: 7). Vemos aqui um ser humano totalmente formado por elementos da natureza, sendo assim filho da terra e irmão de todas os outros seres naturais.

Entre os povos indígenas do Brasil, “a forma sobrenatural de descrever a realidade é coerente com a maneira mágica pela qual o homem age no mundo (...) A fé na magia constitui o despertar

⁸ Com este termo genérico corremos o risco de ser um tanto reducionistas. Porém, nos referimos aqui a povos antigos, desde os índios até os gregos homéricos, não estabelecendo relação entre o termo “primitivo” e o conceito pejorativo de “arcaico”, “simplicíon” ou “ingênuo”.

da confiança do homem em si mesmo” (ARANHA, 1986: 24). Assim, ele não sente mais apenas à mercê das forças naturais e sobrenaturais, mas passa também a desempenhar o seu papel, consciente de que aquilo que acontece no mundo natural, depende, em parte, dos atos humanos.

Em seu texto “O homem primitivo e a consciência de si”, ARANHA (1986) lembra que, sendo o mito uma consciência comunitária, estes homens e mulheres desempenhavam papéis que os distanciavam da percepção de si como sujeito isolado, de forma que o equilíbrio individual se dava a partir da consciência comunitária, devido ao grande compromisso que cada um deles tinha com a coletividade. Nas sociedades primitivas, a relação do ser humano consigo mesmo, com sua comunidade e com seu meio ambiente dava-se de forma orgânica, um existindo não em detrimento do outro, mas sim com e para o outro.

O desligamento dos seres humanos dessa visão de totalidade pode ser identificado, em termos de interesse específico para a cultura ocidental, na história da Grécia, que, no século IV a. C., vivia um sistema escravista. Esse sistema tinha como consequência uma supervalorização da atividade intelectual, em sua maioria dissociada da prática, à qual se dedicavam “aqueles que não preci-

savam se preocupar com o dia-a-dia e podiam alçar o espírito em altos vôos” (Idem: 126), em detrimento do trabalho manual, desempenhado pelos servos. Essa dicotomia entre pensar e fazer estava presente “também na relação corpo-espírito, de onde deriva um dualismo estreitamente arraigado no pensamento ocidental do qual somos herdeiros” (Idem, Ibidem). Percebemos, assim, que já em tempos remotos a visão que o ser humano tinha de si mesmo e do seu meio e a relação que mantinha com suas ações o afastavam de seu próprio corpo: as atividades de “contemplação” eram consideradas superiores às que envolviam o trabalho corporal. Era como se o pensar e o contemplar pertencessem ao “espírito puro e universal” e a um plano metafísico descolado da materialidade da vida e da unidade prática entre agir e pensar, natureza e espírito. Tal formulação acabou por fundamentar dois dos pilares do pensamento ocidental — o científico e o religioso (judaico-cristão): quanto mais identificado com a natureza mais bruto e primitivo, quanto mais distanciado da natureza, da vida material e, portanto, do corpo, mais sublime, transcendental, racional e próximo de um plano desvinculado da vida.

Na Era Medieval, a tradição grega reitera a valorização do conhecimento teórico-abstrato. A hegemonia da Igreja

promove (e exige) um maior afastamento dos “homens de bem” das “tentações da carne”, tornando-os cada vez menos conhecedores de si e de seus semelhantes. A Igreja prega que, para aproximar-se de Deus, é imprescindível o abandono de suas próprias necessidades e a alienação de seu mundo, pois só assim se alcançaria o “Reino dos Céus”.

Mais adiante, já na Idade Moderna (século XVII), René Descartes, na busca da verdade primeira, põe em dúvida tudo o que existe, desde a realidade do mundo exterior até a realidade de seu próprio corpo. A única realidade de que não duvida é da existência de seu “Eu”. Mas este “eu” cartesiano é puro pensamento, uma vez que, no caminho da dúvida, a realidade do corpo foi colocada em questão. Para Descartes, a existência de Deus é a garantia de que os objetos por Ele pensados são reais. Portanto, no mundo existe realidade. O que diferencia o homem do mundo é que a natureza deste é a matéria, e a daquele, o pensamento. Vemos aqui, mais uma vez, a idéia da dicotomização se reiterando. Pensamento-corpo, homem-mundo... E é deste pensamento cartesiano, potencializado pelo novo modo de produção e organização social que se estabelece — o capitalismo — que nasce a ciência moderna, o conhecimento científico e as “verdades” nas quais crescemos e nos apoiamos até os dias de hoje.

Embora a separação do ser humano daquilo que estava à sua volta e de si mesmo fosse um fenômeno que já vinha acontecendo de forma progressiva e não-linear, é só a partir da consolidação do capitalismo e da ciência moderna positivista que o indivíduo passa a ser entendido como um ser independente e autônomo de condicionamento social e histórico e de qualquer relação de mútua constituição com a natureza. A modernidade, nesses moldes, é o momento culminante de um processo em que se observa a separação entre humanidade, sociedade e natureza e também a separação entre os seres humanos, que se tornaram competitivos e individualistas, chegando a apresentar características de um “ser essencialmente anti-social” (DUMONT, in SILVA, 1999: 8).

Vivemos em um sistema de produção no qual as relações sociais têm uma de suas principais bases na concentração de riquezas obtidas pela apropriação privada do trabalho alheio e do patrimônio natural e, conseqüentemente, de poder através da desigualdade socioeconômica estabelecida. “Na sociedade capitalista, a divisão do trabalho está baseada (...) na necessidade de valorização do capital através de uma produtividade social elevada” (DUARTE, 1996: 75), para tanto, há uma apropriação predatória e inconseqüente da natureza e do corpo

humano. Mas, se somos seres naturais, então esta apropriação da natureza pelos humanos é, no mínimo, contraditória.

Se somos senhores da natureza (...), e se reconhecemos na natureza um outro a ser dominado, colocamo-nos em um paradoxo ao pensarmos que também somos parte da natureza, ou, dito de outra forma — talvez mais “esclarecida” —, que temos parte da natureza em nós. Tornamo-nos outros em relação a nós mesmos, objeto perante um espelho. (...) Daí a idéia de que *possuímos* um corpo, e de que dele podemos *dispor*, equiparando-se em certo sentido à de que podemos possuir e dispor dos corpos de outros seres humanos ou dos animais (VAZ, 1999: 91).

Ainda para esse autor, esse paradoxo é a “mola mestra” do capitalismo: não conhecemos a nós mesmos, nem ao nosso meio e, portanto, precisamos dominar estes desconhecidos, e mantê-los sob nosso domínio. Segundo ALVES (in VICENTIN, 1998: 5), “foram sendo criadas teorias e necessidades artificiais até chegarmos a uma sociedade na qual consumo e desperdício desenfreados são considerados normais e, até, desejáveis”.

Segundo Karl Marx, este sistema de exploração tem como resultado alienar o

ser humano de si próprio e estimular o produtivismo (o que engloba produção, circulação, distribuição e consumo) capaz de movimentar o mercado e a geração da acumulação de Capital, sendo esta a base de seu processo estrutural de reprodução. Dessa forma, vivemos numa organização social que, para sobreviver, precisa incentivar o consumismo (inerente a esse tipo de modo de produção) e a coisificação de tudo e de todos. Coisificação entendida como o processo social pelo qual externalizamos e reificamos a realidade e a natureza e transformamos tudo em mercadoria. É compreensível, pois, que este mesmo sistema desincentive ações de autoconhecimento ou de respeito ao ambiente que não sejam numa perspectiva de uso para fins de sustentabilidade econômica e apropriação privada dos bens naturais (COSTA, 2001).

Como nos diz o autor de uma das mais vigorosas obras marxistas dos últimos anos (MÉSZÁROS, 2002), a ascendência do capitalismo globalizado pelo domínio das diferentes esferas da vida social e pela subordinação do conhecimento científico e tecnológico ao seu processo de acumulação, implica a capacidade de controlar relativamente ou ignorar os ritmos naturais que circunscrevem as formas de satisfação e a própria constituição humana. Implica ainda nos

alienarmos de nós mesmos e da natureza, que passa a ser mera fonte inesgotável de recursos, numa relação dicotomizada, não-mediatizada, determinantemente instrumentalizada, que especifica uma crise de civilização (LÖWY & BENSARD, 2000).

No capitalismo, quanto mais se produz, mais as classes populares se vêem privadas dos bens necessários à sua sobrevivência. Quanto mais se desenvolve científica e tecnologicamente, mais se aprofunda a miséria e a falta de acesso aos objetos materiais que permitem uma vida digna. O trabalho alienado faz com que o trabalhador se sinta infeliz em seu momento laborativo, pois ao invés deste ser para o seu desenvolvimento pleno, mental e físico, torna-se fonte de sofrimento e insatisfação, uma vez que se configura como uma atividade que não pertence a quem a realiza, mas a outro que detém os meios de produção privadamente, definindo o Capital como uma relação social desigual de opressão e dominação.

O ser humano expressa a sua essência universal, de reconhecimento do "eu" e de identidade com o outro, ao atuar de forma consciente e livre, algo que é invertido no capitalismo ao tornar a atividade vital de livre em meio de existência (subordinada ao econômico-mercantil). Tal processo, portanto, acar-

reta a alienação do humano em relação à natureza, uma vez que este, ao se alienar de si mesmo, transforma a natureza em uma externalidade coisificada, passível de ser apropriada como mercadoria.

Dialeticamente, alienação é um conceito que implica o contraditório. Ao mesmo tempo em que a atividade alienada gera consciência alienada, produz a consciência da alienação. Nessa perspectiva, a dimensão humana não pode se realizar plenamente (ser emancipada) sem ultrapassar a desigualdade de classes e a fragmentação científica, sem que a crítica e a capacidade de reflexão e transformação atinja o ser concreto e a sociedade na qual este se manifesta, o que implica processos coletivos e individuais e a supressão das dicotomias corpo-mente, indivíduo-ambiente, sociedade-natureza.

Cabe destacar aqui que entendemos que consciência não deve ser vista como algo estático e a "tomada de consciência" como algo unidirecional, mas como um processo pelo qual o "eu" é sujeito e objeto do conhecimento e no qual ocorre um desvelar da realidade, que se realiza pela vivência pessoal e pela prática social, descaracterizando-se, portanto, como um estado prévio ou um estágio absoluto que se alcança pelo domínio teórico e empírico da realidade (MORIN, 1999). Colocá-la como um elemento da

racionalidade humana, fora da dinâmica da vida, favorece a crença de que a supremacia antropocêntrica se justifica em oposição ao lado primitivo representado pela natureza e pelo corpo. Favorece ainda a concepção de que há uma consciência plena alcançada por alguns que têm a função de conduzir os demais para tal condição, conforme o apreendido pela educação tradicional, o que é absolutamente antagônico a uma concepção dialógica, participativa e popular de Educação Ambiental.

Embora o raciocínio cartesiano pressuponha os seres humanos e a natureza como mecanismos diferentes entre si e comparáveis às máquinas, e a lógica capitalista, objetivada no modo como a sociedade produz, se ampare na exploração de ambos, entendemos que, no movimento contraditório da história, há novas tendências socialmente constituídas em relação à compreensão de ser humano, ambiente e sociedade, nas quais as diferentes esferas da vida são vistas como interdependentes.

Alguns autores entendem essa visão não como nova, mas como um “retorno ao passado”, fazendo alusão ao animismo encontrado no modo de ver o mundo dos povos primitivos. Como diz GIANNINI (1998: 145), “hoje, quando o nosso domínio sobre a natureza parece quase completo, surgem inúmeras

correntes ambientalistas dispostas a tornarem os olhos com nostalgia para períodos passados, em busca de um equilíbrio mais justo”.

Apesar de essa perspectiva ser um fato e exercer considerável influência junto àqueles que se contrapõem à sociedade vigente, não é única no âmbito do movimento ambientalista e demais forças sociais que incorporaram o *debate ambiental* em suas pautas e ideologias (por exemplo: MST, Movimento dos Atingidos por Barragens — MAB, CUT, movimentos sociais urbanos etc.). Por um lado, podemos perceber e definir correntes caminhando em direção a posturas frente ao meio natural que nos lembram as adotadas pelos povos primitivos. Por outro, é preciso lembrar que toda a revolução (e evolução) científico-tecnológica nos proporcionou um conhecimento específico relevante que não podemos dispensar e que há um conjunto de formulações teóricas com implicações políticas que sinalizam para modelos de sociedades sustentáveis inseridos na tradição crítica e emancipadora (LOUREIRO, 2003-a). Portanto, somos por afirmar que a concepção de Educação Ambiental mais coerente com as premissas adotadas no texto e com a compreensão de que a relação entre ambiente, sociedade e corpo é interconexa e de mútua constituição, é

a que se insere na segunda perspectiva acima indicada, no entanto, em constante diálogo democrático com a primeira, em um movimento contínuo de reflexão e superação teórico-prática.

Numa contraposição às concepções dualistas, positivistas e politicamente conservadoras, acreditamos ser mais indicada a abordagem analógica entre ser humano/mundo natural. Entretanto, essa visão se afasta daquela dos povos primitivos por não se apoiar nas contingências mitológicas, mas sim no saber que foi e é desenvolvido, testado, questionado e acumulado e no conhecimento dos condicionantes históricos e biológicos de tais categorias. Não somos contra a utilização de conhecimentos específicos. O que pretendemos é buscar utilizá-los de forma prática e integradora, ultrapassando as barreiras entre as áreas para alcançar uma visão complexa de mundo.

No dizer de LEFF (2001), o *saber ambiental*, complexo e interdisciplinar, está em processo de gestação, na busca de suas condições de legitimidade ideológica, de concretude teórica e de objetivação prática. Esse saber emerge de um processo de problematização e transformação dos paradigmas dominantes do conhecimento e do modo como nos relacionamos em sociedade, conosco, com o outro e com o planeta. Transcende as teorias ecológicas e os métodos

holísticos no estudo dos processos sociais, abordando dialeticamente o humano em sua especificidade e o natural, em uma compreensão que se estabelece, pela práxis, na totalidade da vida.

A interdisciplinaridade, nesse sentido e enquanto pressuposto da Educação Ambiental, não é um princípio epistemológico para legitimar determinados saberes e relações de poder hierarquizadas entre ciências, nem um método único para a articulação de objetos de conhecimentos, capaz de produzir uma "metaciência". É uma prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não-científicos e relaciona o racional com o intuitivo, o cognitivo com o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo (natural estrito senso e histórico) e para a constituição do sujeito integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental e a visão de natureza intrínseca a esta, na qual os fenômenos são compreendidos em sua complexidade e na qual a consciência corporal facilita a percepção do ambiente, trazem alguns elementos conceituais e vivenciais relevantes para o fazer educativo. Temos clareza que não é fácil traçar analogias entre o corpo e a Terra,

entre a vida pessoal e a vida do planeta. Tampouco é simples compreender a relação e a indissociabilidade entre o ambiental e o social, a natureza como totalidade e a especificidade da natureza humana, que formam a unidade na diversidade. A história da civilização ocidental é marcada por dualismos, pela ruptura matéria-espírito. E chegamos, na modernidade capitalista, a um momento intenso de alienação em relação ao "eu", ao corpo, ao outro, à vida coletiva, ao ambiente e ao mundo. Estamos coisificados, definidos por partes isoladas, nos definindo como indivíduos atomizados, de tal modo que a liberdade deixa de ser qualificada pela interdependência com o outro e pelo conhecimento da nossa unidade na natureza.

Contudo, é preciso reconhecer a "crise de civilização" pela qual passamos para que a Educação Ambiental se realize e para conseguirmos revolucionar o modelo societário vigente. Portanto, não são suficientes programas formais por meio de projetos que se constituem em apêndices na escola, não repensando o currículo, a gestão escolar, a permanente formação dos professores e a proposta pedagógica. Ou projetos não-formais que dissociam a sensibilização e o autoconhecimento da tomada de atitudes coletivas e que idealizam uma natureza

mítica e sagrada com a qual podemos nos conectar mas que, paradoxalmente, com a qual não interagimos em um processo mútuo de transformação. Ou ainda, projetos que pensam o macro desconectado do micro e que querem a mudança social sem considerar a sua vinculação a processos "interiores" e pessoais. Enfim, é preciso que haja um debate amplo sobre os limites da educação que, mesmo se proclamando ambiental, tende a reproduzir o modo tradicional de transmitir conhecimento, a simplificar o educar ao trabalho cognitivo, a estimular um fazer pragmático pouco crítico e problematizador da realidade, e a separar teoria e prática.

O atual cenário brasileiro é favorável a esse debate, uma vez que o canal de diálogo e negociação entre Ministério da Educação (MEC), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e educadores ambientais de todo o país encontra-se aberto e institucionalizado em fórum com representações governamentais, universitárias e das redes de Educação Ambiental existentes⁹. Há indicações claras de que uma política pública para a

⁹ Esse processo pode ser acompanhado pelos informes disponibilizados nos sites do MEC (www.mec.gov.br), do MMA (www.mma.gov.br) e da Rede Brasileira de Educação Ambiental (www.rebea.org.br).

área se concretizará, no entanto, ainda é tímida a discussão aprofundada sobre os limites por nós apontados ao longo do texto. Em função da precariedade do aparato estatal e da baixa capacidade de articulação entre as atividades, é absolutamente aceitável que a ênfase encontre-se nos meios de operacionalização das linhas de ação aprovadas, o que não nos impede de dar destaque ao conteúdo da maneira que se pretende aprovar.

Assim, para concluir, chamamos a atenção para esse fato e enfatizamos a premência de a Academia e demais instituições envolvidas com a Educação Ambiental se dedicarem à produção de ensaios, pesquisas e eventos que propiciem uma Educação para a cidadania, plena, transformadora e popular, logo, ambiental. Nesse sentido, destacamos ainda a pertinência de se estudar e resgatar com seriedade e autonomia intelectual teorias e sistemas filosóficos que contribuíram e contribuem decisivamente com o ambientalismo, desde sua configuração, na década de sessenta, e que também direta ou indiretamente influenciam o debate nos demais campos da educação. Sem a pretensão de abordá-los, o que fugiria ao objetivo do artigo, deixamos para a análise dos leitores a necessidade de se compreender criticamente a dialética

materialista histórica, a teoria da complexidade, a teoria geral dos sistemas e a filosofia oriental, criando sínteses que definem o *saber ambiental* (e não uma simplória justaposição entre estas) e estabelecendo métodos de vivência corporal e de atuação política que nos coloquem em um novo patamar de compreensão do ambiente e de relações na natureza.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ARANHA, M. L. A. *Filosofando*. São Paulo: Moderna, 1986.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R., MIZUKAMI, M. G. N. (org.). *Formação de professores*. São Carlos — SP: Edufscar, 1996.
- COSTA, S. L. *Corpo, ambiente e afetividade na reconstrução da prática docente*. São Carlos: UFSCar, Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração: Metodologia de Ensino, 2001. (Dissertação de mestrado).
- COSTA, S. L. *O corpo como caminho: terapia corporal com idosos institucionalizados*. São Carlos: UFSCar, Curso de especialização em Saúde Pública. 1996. (Monografia de conclusão do curso).

- COSTA, S. L. & RIBEIRO, R. R. *Educação ambiental através do corpo* ("Projeto Gira-Sol"). Parte integrante do projeto de extensão universitária da equipe de pesquisa em memória, cultura e educação do Centro de Memórias da UNICAMP. Campinas, 1998.
- DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1994.
- DUARTE, R. A. de P. *Marx e a natureza em O Capital*. São Paulo: Loyola, 1995.
- FREDERICO, C. *O jovem Marx*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. *Dialética do amor paterno*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIANNINI, I. S. Os índios e suas relações com a natureza. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 1998.
- GUIMARÃES, M. *Educação Ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papyrus, 2000.
- QUINIAS, J. S. *Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: IBAMA, 2000.
- LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (orgs.). *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LINDFIELD, M. *A dança da mutação*. São Paulo: Aquariana, 1992.
- LOUREIRO, C. F. B. (org.). *Cidadania e meio ambiente*. Salvador: Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003.
- LOUREIRO, C. F. B. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003-a.
- LOUREIRO, C. F. B. *Educação Ambiental Crítica: princípios teóricos e metodológicos*. Rio de Janeiro: Hotbook, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B. O que é Educação Ambiental? *Paradoxa*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 9, 2001.
- LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (orgs.). *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (orgs.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

LÖWY, M., BENSAID, D. *Marxismo, modernidade e utopia*. São Paulo: Xamã, 2000.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde*. Brasília, 1998.

MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo/Edunicamp, 2002.

MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MILLER, R. D. *Massagem psíquica*. São Paulo, Summus, 1979.

MORIN, E. *O paradigma perdido — a natureza humana*. 6. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999.

SCHNNEIDER, M. *Uma lição de vida*. São Paulo: Cultrix, 1987.

SILVA, A. M. S. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *Cadernos CEDES*, v. 48, Campinas, 1999.

UNESCO. *La Educación Ambiental. Las grandes Orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. Vendome, Universitaires de France, 1980.

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

VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza. *Cadernos CEDES*, v. 48, Campinas, 1999.

VICENTIN, L. A. *Formação continuada em Educação Ambiental*. Piracicaba: UNIMEP, 1998. (Dissertação de mestrado).

Data de recebimento: 06 de outubro de 2003

Data de aprovação: 19 de novembro de 2003