



5607 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT22 - Educação Ambiental

(DES)CAMINHOS E DILEMAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: COMPORTAMENTO DOGMÁTICO E METAMORFOSE REVERSA
 Filipi Vieira Amorim - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

**(DES)CAMINHOS E DILEMAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
 COMPORTAMENTO DOGMÁTICO E METAMORFOSE REVERSA**

Resumo: Este ensaio trata de elementos conceituais que perpassam os princípios teóricos e práticos da Educação Ambiental. De modo geral, apresenta uma análise dos caminhos, descaminhos e dilemas que compõem os Fundamentos da Educação Ambiental, com especial atenção ao modo como tem sido compreendido o conceito de Natureza. Com o auxílio de duas personagens literárias, Gregor Samsa e Chance, o texto apresenta uma crítica ao desejo de regresso à uma suposta unidade, caracterizada pela relação perdida entre humanidade e Natureza, que é, hipoteticamente, a causa para a manutenção do comportamento dogmático reforçado pelos Fundamentos da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Fundamentos. Educação Ambiental. Natureza. Comportamento dogmático.

Primeiras palavras

Por séculos o ser humano tem celebrado uma falsa vitória versada sobre a independência ou inter-relação que temos com o admirável, infinito e ainda desconhecido Cosmos que nos rodeia. Tal evidência proclama a autonomia humana pautada na prevalência de uma racionalidade técnica e instrumental que data, especialmente, da epopeia moderna. Isso faz com que estejamos numa imersão mundana incontida, onde sobra a falta de reflexão sobre o sentido e a existência da humanidade. Supostamente, o próprio cientificismo do *esclarecimento* perpetua em cadeia a ilusão de que tudo existe em função de nós, antropocêntricos habitantes do Planeta Terra, e esquecemos que somos uma pequena parte de um todo, o Universo pleno e ilimitado.

Sabemos que os sentimentos soberbos da espécie humana, *Homo sapiens sapiens*, não estão restritos ao reconhecimento da existência do Cosmos e sua plena infinitude diante da Terra – e antes o fosse. Consideramos que, fruto do sucesso da globalização econômica neoliberal, vivemos um estado de crise generalizada [Grün (1996, p. 21) argumenta que a inclusão do predicado *ambiental* feito pela *educação* representa um dos sinais dessa crise, especificamente, como crise da cultura ocidental: “A adição do predicado ambiental que a educação se vê agora forçada a fazer explicita uma crise da cultura ocidental. A educação ambiental é, a meu ver, antes de mais nada, um sintoma desta crise”] com alta valorização do individualismo sobre a coletividade. Porém, e paradoxalmente, há uma individualização dos modos de ser sem que sejam possíveis o exercício e a expressão desta mesma individualidade. O indivíduo soma parte de um viver que é coletivo, no sentido da homogeneização das individualizações da vida e, ao mesmo tempo, desprende-se da coletividade: o comensal planetário dessa contemporaneidade centraliza o sentido de sua existência nos prazeres imediatos e na satisfação subjetiva do deleite moral ou físico. Assim, seja qual for o sentimento sobranceiro, tanto em relação ao Cosmos quanto em relação ao *outro*, ao conviva da jornada existencial nada poderá justificar as consequências dessa problemática em relação aos seus possíveis impactos generalizados sobre o nosso *ethos*.

Nessa direção e no sentido mais amplo das noções que embasam os Fundamentos da Educação Ambiental, parecemos que poucas são as divergências entre os alicerces da perquirição cientificista e os *(des)caminhos* percorridos pela Educação Ambiental. É como se o sentido da busca pela dominação da Natureza – a favor do progresso que se pretendia universal para a vida humana racionalmente iluminada e operada pelo *esclarecimento* científico – fosse agora, pela Educação Ambiental, revisto em nome das mesmas necessidades, porém sob a óptica de uma espécie de convivência harmoniosa entre humanidade e Natureza – e não mais sob o jugo da dominação. No entanto, ocorre que manter a humanidade em igual grandeza, quando comparada à Natureza, é o mesmo que reproduzir o processo do *esclarecimento* pela ciência e esperar um produto diferente do que nos trouxe à condição atual de *Homo sapiens degradandis* (CALLONI; AMORIM, 2015). Logo, se a Educação Ambiental está fundamentada para a tratativa versada sobre a relação que se convencionou chamar Homem-Natureza sem que antes se proponha a auscultar os sentidos da existencialidade humana, configura-se a sanção de sua ambição à sobrevivência do *Homo sapiens sapiens* no alforje da crise civilizatória, ou seja, depreende-se que o mesmo *Homo sapiens sapiens* permanece sem uma transgressão de si para sequer a compreensão dessa mesma crise da qual soma parte do cenário e atua como protagonista. Assim, se a ordem do conhecimento que conduziria a humanidade à sua *maioridade* (KANT, 1995) afastou-nos das brumas míticas do passado com a sua razão indolente, hoje, encontramos-nos sujeitos às chamas que não mais iluminam o horizonte com a sua mesma razão, agora indolente: é necessário afastarmo-nos da unidireção do conhecimento instrumentalizável manifesto na existencialidade patológica do *Homo sapiens degradandis*.

(Des)Caminhos e dilemas da Educação Ambiental

Diante do exposto até aqui, aos Fundamentos da Educação Ambiental é necessária uma inversão axiológica de modo a auxiliar na compreensão da existência e da condição humana, isto é, de modo a propor a reunião das ausências e rupturas ontológicas dos binarismos característicos do *esclarecimento*. Assim, a fundamentação deve reconhecer a dialógica que liga, ontologicamente, o contraditório ao lógico, o igual ao diferente, o padrão ao inusitado, o homogêneo ao heterogêneo, a incerteza à certeza, o acerto ao erro, o mensurável ao imensurável. Isto porque a condição e a existência humana se dão pela complementariedade antagônica da igualdade na diversidade, entretanto, para o *esclarecimento*, “aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Não desconsideramos os *caminhos* trilhado pelos Fundamentos da Educação Ambiental, mas neles há, igualmente, *descaminhos*. Se entendemos que uma das tarefas da Educação Ambiental é repensar e ressignificar o incerto destino coletivo da humanidade, não podemos permanecer no encaixo do Iluminismo sem abirmos o ciclo que nos prende aos *produtos* do seu *esclarecimento*. Se antes partimos do *Homo sapiens sapiens* e nos tornamos *Homo sapiens degradandis* (CALLONI; AMORIM, 2015), a Educação Ambiental tem proposto a inversão desse caminho, isto é, problematizando aquilo que chamamos *Homo sapiens degradandis* e retornando ao *Homo sapiens sapiens*. Isto é um exemplo de *descaminho* porque temos um circuito fechado onde a Educação Ambiental não ultrapassa, no sentido de complementar, o modelo de conhecimento proveniente do Iluminismo. Ora, se isso não ocorre é porque ambos (Iluminismo e Educação Ambiental) compartilham de necessidades comuns e, metaforicamente, não atuam, uma sobre a outra, como veneno e antídoto.

Nessa metáfora farmacológica, a Educação Ambiental, ao que nos parece, pela fragilidade de seus Fundamentos, tem sido trabalhada como uma espécie de soro para a cura de uma doença planetária chamada, convencionalmente, crise ambiental. Esse soro contém o antígeno “*faça a sua parte*”, delegando a responsabilidade, que é social (econômica, política e cultural), ao indivíduo. O indivíduo – “curado” –, que recebeu “o soro da Educação Ambiental” e “*faz a sua parte*”, repassa a responsabilidade para os outros, aqueles que ainda não tiveram o contato com o “*faça a sua parte*”, e a culpabilização pela problemática ambiental regressa ao domínio individual. Isto posto, o indivíduo assume uma pseudoresponsabilidade no cenário antropocêntrico.

Ora, mas se os Fundamentos da Educação Ambiental, de certa forma, permanecem envoltos pelo ideário do qual resulta o *Homo sapiens degradandis* e, ao mesmo tempo, reconhecem a necessidade da revisão desse paradigma, temos aí um dilema. E encontramos alguns exemplos desse dilema na obra “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2007), isto é, alguns dos *(des)caminhos* das práticas chamadas de Educação Ambiental nas escolas do Brasil.

Para começar, interpretemos o fato de, em 2004, 94% das escolas participantes do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relatarem a presença da Educação Ambiental em suas atividades, seja como projetos ou “de forma transversal nas disciplinas e como disciplina específica” (TRAJBER; MENDONÇA, 2007, p. 14). O que vemos é praticamente a universalização da Educação Ambiental nas escolas brasileiras. Entretanto, ainda que esse resultado seja satisfatório, encontramos na metodologia utilizada para o levantamento dos dados a informação sobre o que se considerou como prática de Educação Ambiental. A pesquisa separou “três dimensões” julgadas atividades de Educação Ambiental, às quais os representantes das instituições pesquisadas deveriam responder se ofereciam alguma: a primeira, indagou sobre a oferta da Educação Ambiental, ao número de alunos matriculados na escola e à diversidade de modalidades de Educação Ambiental ofertadas; a segunda, vincula-se ao apoio dado pela escola com materiais (televisão, computadores, internet, etc.) e infraestrutura (bibliotecas, videotecas, banheiros, laboratórios, etc.); a terceira dimensão tratou da participação e da inserção da comunidade, e considerou como práticas de Educação Ambiental a participação em programas televisivos (TV Escola e outros programas da TV educativa) e as ações comunitárias realizadas na escola (manutenção de jardins, pomares e hortas, mutirão de limpeza e manutenção da estrutura física da escola). Concluímos que os *caminhos* da Educação Ambiental estão abertos, já que 94% das escolas brasileiras oferecem-na. Porém, a obra aponta, igualmente, os *descaminhos* da Educação Ambiental.

Se nos ativermos apenas à terceira dimensão investigada sobre a oferta da Educação Ambiental nas escolas brasileiras, a interação com a comunidade, temos o resultado de que apenas 8% das escolas que “dizem que fazem Educação Ambiental” registraram algum tipo de interação com a comunidade. O Índice de Desenvolvimento da Educação Ambiental (IDEA), adotado como critério técnico no estudo, considerou (como acabamos de mencionar) a “Participação e Inserção Comunitária” como as interações ocorridas na “Participação em Programas” – i) “TV Escola” e ii) “Outros Programas da TV Educativa” – e nas “Ações comunitárias” – i) “Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomares e jardins”; ii) “Mutirão de Limpeza da escola”; iii) “Mutirão de manutenção da estrutura física da escola” (TRAJBER; MENDONÇA, 2007, p. 26). Percebemos que as atividades incluídas na chamada “Participação e Inserção Comunitária” são restritas à compreensão da condição e da existência humana: de um lado, a valorização de eventos televisivos; de outro, a tentativa de mobilizações coletivas para as práticas de cuidado com as estruturas físicas das escolas e o cultivo de hortas, pomares e jardins.

Comportamento dogmático e metamorfose reversa

Em nossa análise, a partir destes dados específicos, é como se a Educação Ambiental nas escolas fosse uma alegoria que coincide com a vida de *Chance*, o personagem de Jerzy Kosinski (1933-1991) em “Being There” – traduzido para o português como “O videota” (KOSINSKI, 2005). O personagem de Kosinski viveu em condições semelhantes ao que se identificou como oferta e prática de Educação Ambiental nas escolas brasileiras: se não estava em frente à TV, estava cultivando o jardim. Como algumas das práticas que garantem a presença da Educação Ambiental nas escolas, as colaborações na manutenção de hortas, pomares e jardins, e o acesso a programas de televisão, trariam um resultado aos alunos e à comunidade diferente das percepções de Chance sobre o mundo? Chance, ao que nos parece, não

compreende, de fato, o mundo à sua volta. Os modos de o personagem se relacionar com o mundo, o outro e si mesmo não ultrapassam aquilo que Bornheim (2009, p. 64) chamou de “comportamento dogmático”. Logo, a publicação sobre *o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental* ajuda-nos a fortalecer o argumento de que, no *caminho dos Fundamentos da Educação Ambiental*, há, igualmente, *descaminho* pela valorização do que é objetivamente visível, pelo culto ao *produto*, tal como preconizou o *esclarecimento* do *Homo sapiens sapiens* elevado a *Homo sapiens degradandis*. Questionamo-nos: a Educação Ambiental feita pelas escolas brasileiras é o reflexo do sucesso ou o alerta sobre a ineficiência dos seus Fundamentos? Afinal, o que queremos com a Educação Ambiental? A caracterização de Chance, seria a resposta à pergunta *o que educa a Educação Ambiental?*

Tanto no (i) paradigma cientificista quanto nos (ii) Fundamentos da Educação Ambiental a existencialidade humana está detida na relação entre humanidade e Natureza, e busca-se superar, de um lado, (i) a equação ontológica pelo viés do antropocentrismo esclarecido e, de outro, (ii) a reabilitação da Natureza sem considerar a relação ontológica entre a Natureza e a existencialidade humana.

De certo modo, podemos dizer que o cientificismo esclarecido foi movido, entre outros, pelo desejo de livrar os homens do medo e de possíveis condições existenciais absurdas nas quais pudessem se encontrar. Assim, superado o medo da Natureza indômita e, por consequência, consolidada a ideia do sujeito dominador desta – o homem antropocêntrico, *Homo sapiens sapiens* –, retraiu-se o absurdo da pequenez e da finitude humana em relação ao Cosmos junto ao desenvolvimento das técnicas e das Ciências objetivas – *Homo sapiens degradandis*. Hoje, os Fundamentos da Educação Ambiental, cientes da condição em que nos encontramos enquanto humanidade, tentam reabilitar a percepção de que Natureza e Homem, pela sua suposta interdependência, somam parte do mesmo sistema vivo. Tal como o fez a família de *Gregor Samsa*, personagem de Franz Kafka (1883-1924), na obra “*A metamorfose*”, aguardamos o caminho inverso da metamorfose antropocêntrica, sábia e degradante, para a reabilitação da relação Homem-Natureza.

Certa manhã, ao despertar de sonhos intranquilos, Gregor Samsa encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado sobre suas costas duras como couraça e, quando levantou um pouco a cabeça, viu seu ventre abaulado, marrom, dividido em segmentos arqueados, sobre o qual a coberta, prestes a deslizar de vez, apenas se mantinha com dificuldade. Suas muitas pernas, lamentavelmente finas em comparação com o volume do resto de seu corpo, vibravam desamparadas ante seus olhos (KAFKA, 2016, p. 21).

Do ponto de vista lógico e biológico, sabemos que não há metamorfose reversa. Ao lermos a estória de Gregor, até podemos, com auguras, esperar que o mesmo retome suas atividades de caixeiro-viajante e a vida de “homem comum”, mas isso não acontece. Ainda que a poética kafkiana permita a mutação de Gregor, ela não assente o retorno do personagem a sua condição humana original.

A natureza do absurdo vivido pelo personagem de Kafka não se assemelha à vida do jardineiro Chance (KOSINSKI, 2005). Enquanto esse último vê a sua existência com naturalidade e permanece em seu mundo amparado pelo “comportamento dogmático” (BORNHEIM, 2009), Gregor assiste ao absurdo que transcende o dogma existencial de Chance, um sujeito indiferente ao contexto e às condições sociais das quais participa, moldado pelo cultivo do jardim e o contato com a televisão.

No comportamento dogmático, não se observa a capacidade humana de transcender às percepções inculcadas em sua visão de mundo. Há certa segurança quanto à noção de que as coisas são como são e, como tais, dispensam questionamentos. Para Bornheim (2009, p. 65), essa postura pode ter origem ainda na infância quando, mesmo que desconhecidas para a criança, as *coisas* já têm nome, características e definições estabelecidas pelos outros. Daí que ao sujeito do comportamento dogmático “não lhe ocorre”, ainda que na vida adulta, “pôr seriamente em dúvida este mundo”: a existência dogmática aceita “o mundo como dado”.

Para ilustrarmos esta exposição teórica, recorreremos a uma passagem da obra de Kosinski (2005, p. 18), onde Chance explica a sua vida e o trabalho que realizava no jardim:

Eu sempre fui o jardineiro daqui. Venho trabalhando no jardim dos fundos da casa durante toda a minha vida. Desde que me lembro. Comecei ainda menino. As árvores eram pequenas e praticamente não havia sebes. [...] Ninguém conhece o jardim melhor do que eu. Desde criança sou o único a trabalhar por aqui. Antes de mim houve outro [...], que só ficou tempo suficiente para me ensinar o que fazer e me mostrar como fazer.

Agora, levando em consideração a sequência da estória, Chance deixará a casa onde viveu *desde que se lembra* e não mais cuidará do jardim. Essa mudança ocorre depois da morte do “Velho” e, por essa razão, pela primeira vez o jardineiro verá o mundo externo à casa e ao jardim, a realidade que por anos o rodeava e que somente pela mediação televisiva é que a havia acessado e conhecido.

Passemos, então, a outro recorte da estória, onde Chance nos mostra sua incapacidade para sair da “atitude dogmática” – representada na percepção construída pela vida vivida entre o jardim e a televisão – à percepção de ser humano presente e situado em um mundo histórico, social (econômico, político e cultural) e inacabado. Chance é questionado sobre “a fase ruim no mundo das finanças”, ao que responde: “Num jardim há a estação do cultivo. Há a primavera e o verão, mas também o outono e o inverno. E depois, de novo a primavera e o verão. Enquanto as raízes não forem arrancadas, está tudo bem e terminará bem” (KOSINSKI, 2005, p. 44). A pergunta sobre uma situação incerta, porém real e contextualizada, fez com que Chance usasse da experiência adquirida nos anos em que cuidou o jardim do “Velho” para elaborar a sua resposta. Assim, se entrecruzarmos o questionamento e a resposta dada por Chance, veremos que a epígrafe contida em seus pronunciamentos nos diálogos com os outros personagens da estória de Kosinski, agrada, ainda que esteja descolada da realidade e do momento histórico aos quais as perguntas estão situadas.

Se retomarmos a problemática da Educação Ambiental e associarmos-la ao comportamento dogmático exemplificado em Chance, o personagem de Kosinski (2005), em busca da compreensão que se mostra sobre os sentidos atribuídos à Natureza, veremos que as práticas escolares, conforme o que encontramos na obra organizada por Trajber e Mendonça (2007), apresentam uma visão fragmentada e atomizada daquilo que pode ser e representar a Educação Ambiental

enquanto parte do processo de formação humana, isto é, para além da escolarização em si. Neste sentido, os autores responsáveis pela análise dos dados nacionais da pesquisa reconhecem que os objetivos da Educação Ambiental nas escolas são reduzidos, e que é necessário “alterar o quadro sobre as percepções do que se coloca como objetivos da Educação Ambiental” (LOUREIRO; AMORIM; AZEVEDO; COSSÍO, 2007, p. 47). Entre as escolas que responderam à pergunta sobre os objetivos da Educação Ambiental (377 ao todo), mais de 50% (217 escolas) enfatizaram que buscam a conscientização dos estudantes e da comunidade para o exercício da cidadania e a sensibilização ao convívio com a Natureza.

Tendo estes dados, queremos construir o argumento de que a perspectiva de reabilitação da convivência entre o ser humano e a Natureza, ressaltada nos objetivos da Educação Ambiental nas escolas, são produtos e reprodutores do comportamento dogmático. O desejo de reabilitação da Natureza mostra-se como reforço do comportamento dogmático sobre a percepção de *physis* e *ethos*, uma vez que é próprio da existencialidade humana as suas relações consigo, com o *outro*, no mundo e com o mundo – ainda que dogmaticamente. Tal como ocorre no comportamento dogmático, as discussões educacionais sobre a Educação Ambiental guardam paradoxos. Por vezes, há certa obviedade nos discursos e, ao mesmo tempo, compreensões diversas são encontradas sobre o assunto na área dos fundamentos. Na obra “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” (TRAJBER; MENDONÇA, 2007) é possível identificarmos essa disparidade paradoxal. De um lado, a semelhança entre as práticas de Educação Ambiental nas escolas – seus objetivos, percepções, compreensões e ações em comunidade são semelhantes ou iguais –, já que compartilham de uma ideia prévia (comportamento dogmático) sobre o que vem a ser a Educação Ambiental; de outro, os autores responsáveis pelas análises e interpretações dos dados coletados que, discretamente, elogiam certas atitudes e enjeitam outras.

A prática da Educação Ambiental nas escolas, por mais inovadora que seja, continua presa ao paradigma da previsão e da teleologia típica do epíteto *sapiens*. Em alguns casos, até alteram-se as abordagens, mas não se desvincula a lógica salvacionista que coloca o ser humano como a espécie que pode destruir, está destruindo, e deve correr atrás do prejuízo em nome da conservação da Natureza por meio de uma reabilitação desta. Por este viés, todo trabalho de Educação Ambiental tem em si uma dimensão romantizada. Critica-se a relação sujeito-objeto, mas, ao fim e ao cabo, pretende-se uma ressurreição da relação Homem-Natureza, reabilitando a relação sujeito-objeto. O que nos provoca é justamente essa lógica inalterada.

Se tratamos da compreensão de Natureza como *(des)caminho* é porque, desde os Fundamentos da Educação Ambiental, a ideia de Natureza aparece como algo trivial. A trivialidade desse conceito está alojada, inclusive, no pensamento que reconhece os seres humanos também como Natureza, logo, partes integrantes desta e que devem buscar outras relações entre ambos. Trata-se de uma proposta de reabilitação, por similitude, entre o *Homo sapiens sapiens* e a Natureza operada pelo *Homo sapiens degradandis*. Porém, sabemos que a supervalorização do epíteto *sapiens* é uma das responsáveis pelas emergentes questões sobre a Natureza.

A condição *sapiens* e a ideia ordinária de Natureza, da qual resulta o epíteto *degradandis*, impõem à Educação Ambiental a necessidade do *produto* objetivo, visual, palpável e mensurável como uma espécie de garantia de utilidade. Em outras palavras, o comportamento dogmático valoriza o *produto* e rejeita o *processo* reflexivo, compreensivo, criativo e contemplativo que podem anteceder ou, até mesmo, ser o *produto*. Não se trata de fazer da Educação Ambiental uma atividade puramente contemplativa-filosófica-reflexiva, mas de abdicar do comportamento dogmático e da valorização unidirecional da via prática que, “através da ação, não [...] [permite] chegar a uma problematização radical da realidade” (BORNHEIM, 2009, p. 70). Sem o sentimento da resolução imediata ou próxima (o que chamamos de *produto*), a Educação Ambiental fica desamparada, daí seu apelo aos princípios cientificistas para burilar sua validade. Em decorrência disto, as práticas e ações em Educação Ambiental nas escolas dão por solucionados exatamente as questões que a Educação Ambiental deveria problematizar.

Considerações finais

Em síntese, apropriar-nos-emos de uma passagem do pensamento de Michel Serres (1930-) para pensarmos sobre o que os *(des)caminhos* da Educação Ambiental podem nos oferecer se mantivermos a percepção trivial de Natureza refletida pela busca da reabilitação desta pelo comportamento dogmático.

Podemos, decerto, atrasar os processos já lançados, legislar para se consumirem menos combustíveis fósseis, replantar em massa as florestas devastadas – tudo excelentes iniciativas, mas que, no fundo, remetem para a imagem do navio que avança a vinte e cinco nós na direção de uma rocha na qual sem dúvida embaterá, enquanto na ponte de comando o oficial de dia recomenda ao maquinista que reduza a velocidade em um décimo, sem mudar de direção (SERRES, 1990, p. 54).

O que encontramos em Serres são atividades e compreensões comumente concebidas como ações voltadas à Educação Ambiental que se vinculam à ideia trivial de Natureza. Entre essas ações podemos incluir os acordos internacionais para a redução do consumo de combustíveis fósseis e emissões de gases do efeito estufa, plantio de árvores e recuperação de florestas, redução do consumo de água e preservação de nascentes, campanhas de coleta e separação de resíduos, reciclagem, hortas na escola, entre outras. A questão não é desqualificar ou atribuir juízos de valor sobre essas ações, mas reconhecer a necessidade de outras percepções tanto sobre as práticas da Educação Ambiental quanto sobre a tratativa axiológica voltada à compreensão da Natureza no campo dos Fundamentos da Educação Ambiental.

Do ponto de vista *gnosiológico*, para o comportamento dogmático o mundo existe e podemos conhecê-lo, isto é, “temos pleno acesso à sua realidade” (BORNHEIM, 2009, p. 67). Esta primeira aproximação evoca uma confiança fundamental da qual não se assume a radicalidade do problema existencial, pois não há uma questão a ser investigada quando se tem uma crença intransponível: o mundo não oferece resistência ao conhecimento humano. Se pensarmos sobre a concepção de Natureza organísmica e mecanicista veremos que ambas alojam em si a gnosiológica do

comportamento dogmático. Tanto no conhecimento mitológico quanto no científico, por exemplo, há uma predisposição à certeza de que o mundo nos é acessível, seja pela explicação cosmogônica ou pela física moderna cosmológica. Essa certeza torna-se uma garantia, o que nos leva à dimensão *ontológica* do comportamento dogmático.

Se pela ordem da *gnosilogia* o mundo é algo que se pode conhecer, é ontologicamente justificável que esse mundo existe: “Se eu posso conhecer o mundo, isso se deve à concepção de que ele de fato existe, sendo próprio da mentalidade dogmática nunca pôr em dúvida a existência deste mundo. O mundo me transcende e eu aceito esta transcendência como uma realidade firme e inabalável” (BORNHEIM, 2009, p. 67). O conhecimento mitológico, com as suas narrativas passíveis de inúmeras interpretações, oferece-nos explicações sobre um mundo dado e estabelecido como real por uma sequência de processos míticos, mágicos e misteriosos. Não fosse a insurgência do comportamento dogmático no conhecimento mitológico, talvez a filosofia não encontrasse as condições necessárias para o seu surgimento e desenvolvimento. Do mesmo modo, não fossem as respostas insuficientes da filosofia aos modernos, aliadas ao conhecimento religioso do medievo, talvez a ciência não encontrasse as condições necessárias ao seu surgimento. O que estes tipos de conhecimentos têm em comum são as explicações sobre um mundo que está aí, uma realidade que é “dotada de valor, preme de um sentido positivo, o que significa dizer que não existe para mim de maneira neutra, indiferente, mas justamente como o diferente, como o outro, que não é posto por mim, mas é visto e aceito como o não-eu” (BORNHEIM, 2009, p. 67). São esses valores e sentidos que representam outra dimensão das quais Bornheim nos fala, a *axiologia*.

A questão fundamental que nos ocorre é abdicarmos da ideia trivial de Natureza por ser originária no comportamento dogmático e passarmos à ideia de Natureza “significante” (MORIN, 2008, p. 43). É necessário entendermos que a compreensão de Natureza é uma parte do *processo* de Educação Ambiental (que é parte do *processo* de formação humana), e não o seu *produto* privilegiado. O comportamento dogmático e a busca pela reabilitação da Natureza impedem que se tenha uma compreensão mais alargada da condição e da existência humana, fazendo com que permaneçamos no ciclo alternado entre os epítetos *sapiens* e *degradandis*. Logo, para que fundamentemos a Educação Ambiental a partir da compreensão da condição e da existência humana é necessário que reformulemos, entre outros elementos, a temática teórico-conceitual de Natureza.

Se o comportamento dogmático é abandonado quando, “por razões suficientemente radicais, [...] a realidade, basicamente, deixou vacilar ou perdeu seu sentido” (BORNHEIM, 2009, p. 68), é necessário abdicarmos da tendência à reabilitação da Natureza gnosiologicamente dominada, ontologicamente determinada, e axiologicamente disponível ao ser humano pelo seu valor instrumental. Buscar a compreensão da Natureza como ideia significativa é desestabilizar a estrutura compreensiva dos paradigmas que oferecem explicações prontas sobre o tabuleiro existencial da *physis* no qual fixamos o nosso *ethos*.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BORNHEIM, G. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. São Paulo: Globo, 2009.

CALLONI, H; AMORIM, F. V. A epifania do epíteto *sapiens* e suas consequências ambientais: um ensaio filosófico sobre a ética e a epistemologia da educação ambiental. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 56-73, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3392/pdf_448 Acesso em: 16 abr. 2016.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

KAFKA, F. **Obras escolhidas**: A metamorfose; O processo; Carta ao pai. Porto Alegre: L&PM, 2016.

KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1995.

KOSINSKI, J. **O videota**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

LOUREIRO, C. F. B.; AMORIM, E. P.; AZEVEDO, L.; COSSÍO, M. B. Conteúdos, gestão e percepção da educação ambiental nas escolas. In: TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

MORIN, E. **O método I**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SERRES, M. **O contrato natural**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.