

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E HISTÓRIA AMBIENTAL EM DIÁLOGO COMO POSSIBILIDADES PARA O *SER MAIS*: UM CONTRAPONTO AO PENSAMENTO DUALISTA

LISIANE COSTA CLARO*

VILMAR ALVES PEREIRA**

RESUMO: Ao reivindicar o campo da Educação Ambiental enquanto uma concepção educativa que dialogue com o projeto de uma sociedade utópica no sentido do inédito viável, mais justa e com a superação das opressões, encontramos enquanto premissa a necessidade de rever permanentemente a vocação ontológica da educação. Aproximamos essa perspectiva a um campo do saber que se constitui em um sentido próximo ao campo amplo educativo que buscamos revitalizar, a História Ambiental. Acreditamos que esses campos se aproximam tanto no que tange as suas possibilidades transformadoras, como também em relação as possíveis fragilidades que possam surgir em torno de discursos aligeirados e intencionalidades antagônicas a um projeto de sociedade anunciado em Freire. Com isso, enfatizamos que a tanto a Educação Ambiental quanto a História Ambiental nas quais acreditamos, devem estar vinculadas a uma proposta que aborde os saberes-fazeres dos sujeitos no horizonte do *ser mais*. Temos enquanto objetivo lançar provocações em torno desse diálogo entre a Educação Ambiental e a História Ambiental que auxiliem na revisão das posturas educativas presentes nos diferentes espaços, de maneira a revitalizar a necessidade dos fundamentos no campo da educação, mais especificamente, no bojo de uma Educação Ambiental que se pretenda popular.

* Licenciada e Bacharel em História. Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, PPGEA/FURG. lisianecostaclaro@hotmail.com.

** Filósofo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, PPGEA/FURG. Dr. em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. vilmar1972@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; História Ambiental; Ser mais.

Introdução

Quando pensamos nos espaços educativos, problematizamos, enquanto educadores e pesquisadores, a constituição dos saberes construídos a partir das experiências tramadas no campo da existência dos sujeitos partícipes do processo de ensino-aprendizagem. Sobretudo, é preciso problematizar a serviço de quais saberes estamos propondo-nos a cada conteúdo revisitado, forma de abordagem, metodologia de ensino e, para além disso, a serviço de qual concepção educativa estamos trabalhando. Junto a essa preocupação, compreendemos que superar os dualismos deixados pela lógica moderna, antropocêntrica e utilitarista, é um desafio no campo da produção dos conhecimentos.

É nesse horizonte, que (re)avaliar nossa postura nos espaços que ocupamos por termos a formação que nos constitui enquanto intelectuais orgânicos¹, exige a busca pelas bases que nos impulsionam a cada proposta de cunho educativo. Bases essas, as quais precisam ser revisadas constantemente, mas que, igualmente, precisam estar alicerçadas em um projeto maior: um projeto que conduza o sentido ontológico da educação. Para Freire, a educação precisa estar a favor do *ser mais*.

A partir disso, objetivamos, ao salientar a necessidade de retomarmos o campo dos fundamentos na esfera educativa, realizar um diálogo entre a História Ambiental e a Educação Ambiental enquanto possibilidade de contributo a um saber-fazer nos espaços educativos que tenha como interesse o empoderamento dos sujeitos aprendentes de forma a reivindicar um pensamento que compreenda a integralidade dos sujeitos e as relações tramadas junto a natureza.

1 Na perspectiva de Gramsci, que considera a produção de conhecimento para além do âmbito científico, mas a partir da possibilidade de transformação social junto aos atores sociais enquanto protagonistas de sua história.

Desse modo, ao aproximamos a História Ambiental e a Educação Ambiental para o alcance de alguns fundamentos educativos coerentes as viabilidades de *ser mais*. Consideramos ser essa, uma forma de contrapor o pensamento dualista moderno; apostamos em formas mais coletivas, solidárias e emancipadoras das reconstruções do saber-fazer nos espaços que ocupamos e que nos constitui enquanto docentes e educadores.

Sobre o pensamento dualista na produção do conhecimento

Consideramos a perspectiva dualista como uma marca da tradição ocidental presente na produção dos conhecimentos. Inicialmente buscamos realizar esse diálogo por um olhar próximo a alguns pensadores que influenciam o campo dos fundamentos da Educação. Se atentarmos para o pensamento metafísico, por exemplo, a concepção ontológica de Parmênides, demonstra a oposição entre o ser e o não ser. Esse filósofo defende a impossibilidade de o *não ser*, *vir-a-ser*. Desde já identificamos a dualidade e que nesse caso nega qualquer possibilidade de emergência do novo.

Suchodolski (1992) aponta que esses traços marcam o idealismo clássico grego, principalmente na concepção de *ser* de Platão, qual reforça a segregação entre essência/existência e real/ideal. Nessa concepção, a realidade apresenta-se de forma dualista, existindo um mundo real, chamado o *mundo das sombras*, e existe um mundo ideal, que seria o *mundo da luz*, esse último atingiria um estado de perfeição. Frente ao problema de que o homem vive no mundo das sombras, Platão traz enquanto possibilidade de encarar tais imperfeições por meio do processo da reminiscência, no qual por meio da educação e contemplação, os sujeitos buscariam recordar o mundo ideal e desejá-lo.

Nessa perspectiva, a verdadeira essência não se encontra no mundo das sombras, mas no mundo da luz. Em outros termos, significa afirmar que somos cópia imperfeita de uma essência perfeita. Se o mundo real (sensível) não é perfeito, e, em certo sentido é uma espécie de empecilho ao ser humano, logo deve ser desprezado. Para Platão, por exemplo, os desejos do corpo

são elementos que impedem o homem de atingir o conhecimento.

Identificamos que as ideias de Platão são reafirmadas no período medieval, onde o “homem como deve ser” ganha o máximo de expressão. Isso aparece em algumas teorias do filósofo Agostinho, principalmente na sua obra *Cidade de Deus*. Nessa obra, o dualismo Platônico assume uma roupagem religiosa e consiste num grande marco do pensamento medieval. A parte da Igreja envolvida com a educação tinha um objetivo bem claro: educar para o espírito. Nesse contexto, o trabalho pedagógico era realizado com um aluno abstrato, deixando de lado toda a sua realidade social.

No período renascentista, identificamos de forma mais evidente algumas resistências, à perspectiva dualista. Comenius, motivado por algumas ideias de mudanças, foi quem postulou uma pedagogia da natureza. Uma pedagogia que concebia alguns aspectos de questões humanas.

Com o advento da modernidade, a velha oposição aparece também em Descartes na separação entre *res cogitans* (“coisa pensante”), que é o sujeito pensante que encontra obstáculo numa *res extensa* (“coisa extensa”), que é o corpo, a realidade desse mesmo, ou, matéria. O período moderno reconhece essa forma dual e acentua as oposições entre sujeito x objeto, racionalismo x empirismo, ideal x real, teoria x prática, passando por Kant e chegando à sua expressão máxima no positivismo de Augusto Comte.

O conhecimento, que era agregado por campos de saber (*trivium e quadrivium*), foi separado em disciplinas. No entanto, o modo de conceber a realidade é ainda mais acentuado e algumas decorrências desse processo chegam ao Brasil sob a forma de práticas educacionais de roupagem jesuítica; outras chegam na chamada modernidade tardia, a partir da segunda metade do século XX. O que pode ser afirmado até aqui é que essa forma metafísica dualista de conceber a realidade nos educou a pensarmos os processos de pesquisas de modo dicotômicos e antagônicos, em muitos casos, dificultando o exercício de um olhar mais abrangente entre aspectos epistemológicos e metodológicos.

A questão Ambiental - um histórico moderno? Implicâncias do pensamento dualista e possibilidades de reinvenção

Compreendemos que esse legado dualista, alimentado na modernidade e reforçado pelo cientificismo que emerge desse centro, incide sobre a crise dos Fundamentos da Educação Ambiental. Um legado que toma corpo, mais especificamente, a partir de uma modernidade cunhada com bases na racionalidade antropocêntrica e de cunho utilitarista, legitimada pela ordem estabelecida no bojo da razão necessária à manutenção de uma sociedade classista que definia a validade do conhecimento produzido.

Ao reconhecer esse processo, precisamos igualmente reconhecer que o próprio campo da Educação Ambiental nasce num tempo e espaço em que se tem enquanto dilema a necessidade de apropriação do conhecimento produzido na lógica da *racionalidade instrumental* para lançar um outro olhar à Natureza. Mas defendemos que essa apropriação precisa estar em permanente revitalização para que se possa questionar o endereçamento dessa produção. Afirmamos que a Educação Ambiental, assim como a História Ambiental, assume legitimidade se comprometida com um projeto maior, capaz de ultrapassar a racionalidade cientificista, o qual problematize constantemente, num exercício permanente autoavaliador, suas intencionalidades e desdobramentos.

Os sujeitos vinculados ao poder de uma sociedade que privilegia os que têm domínio e acesso a produção tecnológica e de conhecimento, preocupam-se com o esgotamento da sua fonte de riqueza. A Educação Ambiental não pode ser um apêndice para a reprodução dessa racionalidade, mas deve estar comprometida com a negação dessa lógica, num horizonte que reivindique um caminho inédito, mas viável de ser trilhado. Consideramos que esse trajeto é possível por um viés compreensivo, que anima os sentidos não enquanto *verdades*, mas enquanto entendimentos sobre um fenômeno que carrega sua verdade e que é reconfigurado a partir da apreensão do sujeito que não se limita a descrever o mesmo, mas que o experiencia. Consideramos a História

Ambiental enquanto possibilidade desse viés compreensivo, a qual pode alargar as versões de uma mesma história, buscando compreender os olhares negados pelo pensamento dualista e, sobretudo, delinear outras formas de compreender Homem e Natureza em relação mais integral.

Contudo, essa postura pode causar estranheza frente a uma racionalidade que legitimou a lógica da finalidade das coisas, das relações e das produções humanas em um sentido estreito e vinculado a modelos dicotômicos. A pretensão é ampliar os caminhos no campo da produção dos saberes, buscando ainda sim estar ancorados ao que chamamos de conhecimento, porém, reinventando o campo científico a partir das alteridades negadas historicamente.

Vivemos a crise dos fundamentos de uma Educação Ambiental ancorada nos valores da metafísica. Princípios mesmos que sustentaram a concepção moderna de Educação e de Natureza. A seguir, retomando as nascentes da Educação Ambiental, identificamos as motivações para ampliar a leitura acerca do que se compreende enquanto Natureza e, sobretudo, da necessidade de uma autocompreensão para que não haja a perda dos sentidos nos estudos e pesquisas dos saberes-fazeres nos campos da Educação e da História Ambiental.

A partir de agora, ao enfatizarmos desde a segunda metade do século passado, identificamos no campo educativo uma intensa aposta nos recursos tecnológicos embasados na perspectiva de uma racionalidade ocidental, dicotomizante e antropocêntrica, a qual compreende a natureza enquanto mecanismo à disposição do homem. O aparato técnico e científico demonstrava e instigava a intervenção do homem no meio ambiente de forma crucial, gerando cada vez mais os desdobramentos danosos desse entendimento dualista.

Estudos até o início da década de 1970, ressaltavam os alarmantes índices de degradação ambiental, os discursos catastróficos tornavam-se cada vez mais reverberados. Um exemplo é o estudo realizado por Ehrlich no ano de 1969, o qual denunciava as práticas que trariam riscos ambientais significativos, alertando sobre o perigo ecológico (Morin, 1995). Nesse sentido,

cabe ressaltar que logo em seguida das “profecias apocalípticas mundiais de 1969-1972, houve um período de multiplicação das degradações ecológicas locais como campos, bosques, lagos, rios, aglomerados urbanos poluídos” (Morin, 1995, p.68). Ainda que a pauta ambiental tenha repercutido em uma esfera ampla, a busca por soluções das problemáticas vigentes era delimitada a partir da intervenção dos especialistas da área.

Nesse período, surge o Clube de Roma que se constitui por trinta especialistas de diferentes campos que se propunha a encontrar respostas para os problemas ambientais mundiais. O grupo funcionava a partir de análises e previsão dos fenômenos degradantes do meio ambiente. Compreendemos aqui o pensamento de uma racionalidade instrumental: os problemas são identificados e a busca por soluções estavam atribuídas aos cientistas e estudiosos, sujeitos com formação técnica para tal.

Esse movimento, influencia os estudos de cunho mais conservacionista no campo da Educação Ambiental num período marcado pela crise energética na década de 70. Por outro lado, os movimentos sociais na América Latina, desde a década anterior, se consolidavam enquanto reivindicação pelos espaços e pela vida das camadas oprimidas; e, no Brasil, pressionam o poder público no que diz respeito a necessidade de avanços na esfera política. O processo que leva as reformas de base, antes do golpe, são um exemplo de incidências das lutas sociais.

Queremos elucidar dessa forma, que muito embora no campo da pesquisa em Educação Ambiental, nesse período, tenhamos o eixo conservacionista presente enquanto influência de uma tendência externa, por outro lado, as experiências construídas no bojo da opressão vivenciada pelos países que constituíram a democracia por meio do autoritarismo, anunciariam outras possibilidades de compreender a questão ambiental.

Durante o exílio em 1968 no Chile, Paulo Freire escreve a obra que marca profundamente a proposta da Educação Popular, a Pedagogia do Oprimido. Solano (1996) considera que Freire passa a abordar sua análise da tomada de consciência à prática social por meio de uma crítica pautada na obra de Marx. Desse modo, o educador deixaria de lado o sentido mais abstrato de

transformação e anunciaria a ideia da ação organizada. Essa ação no campo social, anunciada mas não prescrita em sua obra, está diretamente relacionada com a possibilidade de transformação revolucionária social.

Identificamos aí uma fundamental contribuição para o campo dos estudos em Educação Ambiental, expressa com a proliferação de trabalhos construídos sob outra ótica: estudos realizados por meio de Observação Participante, Pesquisa-Ação, entre outras abordagens que assumem a intervenção enquanto viabilidade.

Mesmo em nível global, temos a exemplo o final da década de 70 que se buscava remodelar as compreensões acerca da natureza. Processo que se daria por meio de um incentivo à produção de conhecimento por meio da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade. Assim:

A educação ambiental deve abranger pessoas de todas as idades e de todos os níveis, no âmbito do ensino formal e não-formal. Os meios de comunicação social têm a grande responsabilidade de colocar seus enormes recursos a serviço dessa missão educativa. Os especialistas no assunto, e também aqueles cujas ações e decisões podem repercutir significativamente no meio ambiente, deverão receber, no decorrer da sua formação, os conhecimentos e atitudes necessários, além de detectarem plenamente o sentido de suas responsabilidades nesse aspecto. (Declaração de Tbilisi, 1977)

Não raro o texto da declaração acima evidencie o papel dos especialistas, não especificando de forma evidente quais os outros setores que assumiriam responsabilidade significativa frente ao meio ambiente, compreendemos algum estímulo às pesquisas em Educação Ambiental em outra perspectiva, com um pouco mais de abertura.

Lima (2009) aborda que apenas na década de 80 é que a Educação Ambiental trilharia um horizonte no qual reconhecia a esfera social enquanto seu campo de atuação, a partir das alianças entre entidades ambientalistas e movimentos sociais. Antes disso, por ter arraigado o discurso conservacionista, preservacionista, o escopo ambiental era compreendido enquanto afastado da esfera social. No mesmo sentido, Gadotti (2000) apresenta que a Educação

Ambiental passa a ir muito além do conservacionismo, haja vista que compreende uma radical mudança de mentalidade a respeito do sentido de qualidade de vida.

Esse movimento interno, mas também oriundo da situação ocidental no que se refere ao sistema capitalista e opressor, atrelado aos riscos iminentes acerca do perigo global e suas relações com as práticas centradas no espaço local, inaugura um campo de preocupações com os contextos específicos. Daí podemos sugerir que após o movimento da década de 70 e 80, abre-se um espaço às pesquisas pautadas em estudos de caso. Essas pesquisas, no campo da Educação Popular, emprestariam seus referenciais metodológicos ao campo da Educação Ambiental².

Em sentido próximo, Carvalho (2008) enfatiza a contracultura enquanto resistência ao paradigma ocidental moderno e aponta que o ecologismo presente a partir da década de 60, apesar de coexistir com as posturas conservacionistas no campo ambiental que demonstrava valores de um ideário naturalista e até mesmo romântico, instiga o horizonte emancipatório coerente a crítica social. Ao reivindicar a pauta ambiental à esfera pública, o ecologismo confere a questão ambiental a dimensão política. Identificamos que esse processo influencia o campo da pesquisas.

De acordo com Kawasaki e Carvalho (2009), a divulgação de pesquisas na área da Educação Ambiental, é originada na forma de relatos de experiências pedagógicas junto aos programas e projetos em diversos espaços educacionais, identificando na maioria desses estudos os contextos escolares. O que podemos vincular com o processo impulsionado a partir do Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental de 1987 em Moscou, que assinala a capacitação de pessoas, pesquisas, informação e divulgação de experiências relacionadas ao campo. Ideias que se fariam presentes de algum modo no Brasil já que o Ministério da Educação e do desporto indica o enfoque interdisciplinar da Educação Ambiental, inserindo a área no artigo 225 da Constituição Brasileira, que, em seu inciso VI,

2 Cabe registrar que Carvalho (2008) ressalta certa resistência aos movimentos de base durante a década de 80, haja vista que muitos consideravam a discussão ambiental uma preocupação alheia, compreendida enquanto uma problemática da classe média. Para a autora, é na década seguinte que os movimentos sociais se apropriaram da questão.

promove a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Se na década de 1980 os trabalhos divulgados sobre Educação Ambiental estavam pautados nas experiências escolares, ao relacionar com as pesquisas da primeira década dos anos 2000, Kawasaki e Carvalho (2009) afirmam que espaços não institucionalizados vinham sendo foco de análise nas pesquisas. Ao compreender que os trabalhos divulgados no campo estavam pautados na divulgação das experiências pedagógicas (formais ou não-formais), os autores apontam que as pesquisas estavam embasadas nos princípios discutidos, ainda, na Conferência Intergovernamental de Tbilisi, a qual demarca de forma evidente a necessidade de discutir a pauta ambiental nos espaços educativos institucionalizados ou não.

Nessa perspectiva, considerando que apesar de ser muito válida a explanação acerca de práticas educativas ambientais, concordamos com os autores ao realizarem a crítica acerca da necessidade do sujeito pesquisador estar aportado em bases teóricas, que possam lhe auxiliar na busca por soluções e contribuições acerca do problema posto.

Numa proposta que coaduna desse olhar, destacamos aqui o papel da *práxis* por uma Educação Ambiental transformadora enquanto concepção que emerge nas pesquisas em Educação Ambiental no sentido crítico, libertador e rumo a uma transformação social.

Com esse endereçamento, as pesquisas no campo da Educação Ambiental assumiam um caráter mais propositivo. Entretanto, com a lógica neoliberal muito influente no país, várias propostas no que tange a questão ambiental que eram disseminadas enquanto colaborativas, não tinham a finalidade de transformar em perspectiva radical a sociedade, mas manter e renovar o sistema capitalista. Assistimos nesse período, a partir da década de 90, uma série de “alternativas” postas enquanto solução a questão ambiental pela própria lógica dominante também em crise, como o capitalismo verde.

Sem abandonar a apropriação dos relatos das experiências realizadas no âmbito do que se assume enquanto Educação

Ambiental, e, compreendendo que as respostas pautadas no imediatismo para a solução dos desafios presentes no campo ambiental são insuficientes frente a complexidade compreendida ao tema, acreditamos na necessidade de revisão sobre as sistematizações acerca desses problemas. Referimo-nos a uma revisão que possibilite a compreensão sobre os desdobramentos das descrições dessas práticas.

Queremos sugerir que para além do embasamento teórico, elemento necessário a quaisquer que sejam as abordagens no campo do conhecimento, é tarefa da Educação Ambiental reivindicar as condições necessárias às pesquisas da área no sentido em que se proponha a superar um caráter descritivo de forma reducionista, ou, acolher pretensas sugestões cunhadas na lógica presentista, podendo estar a serviço da reprodução das opressões.

Sobre essa lógica, Amorim (2014) ao afirmar que umas das motivações da crise ambiental contemporânea é a presentificação, aponta que o esquecimento dos condicionantes ao âmbito social (ética, política, economia) estimula a interoperabilidade mecânica da Natureza, vista entre outros pensadores modernos, desde Francis Bacon com o *Novum Organum*. Consideramos que esse legado está presente na busca por soluções rasas, calcadas no imediatismo.

Concordamos com a necessidade de historicizar os elementos que compõe a vida em sociedade para a busca da superação das concepções dualistas. Quais as formas de encarar a historicidade desses elementos? A História tem a possibilidade de legitimar visões de mundo, o fato é que o cientificismo legou um tipo de olhar. Buscamos por meio da possibilidade no campo da Educação Ambiental, e da História Ambiental, uma postura que contribua para o entendimento das visões negligenciadas, que amplie os horizontes compreensivos a partir de uma outra forma de encarar os diversos saberes e discutir os conteúdos necessários ao sujeito no mundo, reivindicando o campo de produção do conhecimento por meio de outros horizonte compreensivos.

Contudo, reconhecendo as mudanças no bojo das pesquisas em Educação Ambiental no que se refere a busca por outros

caminhos metodológicos e epistemológicos, as quais anunciam a necessidade da superação do dualismo nutrido na forma de se conceber a produção do conhecimento, esbarramos nas contradições da área quando acompanhamos uma série de projetos e discursos que se utilizam da razão debruçada sobre a questão ambiental um mecanismo de reprodução da lógica opressora, carregada de *falsa generosidade*.

Daí questionamos o motivo pelo qual, por vezes, perdemos o endereçamento das produções da área. Seria ingenuidade não reconhecer que existem diversos interesses em disputa da concepção para manter ou transformar a(s) sociedade(s). Ou seja, compreendemos que o campo dos fundamentos da Educação Ambiental faz emergir um questionamento basilar para a (des) continuidade de nossas produções: Qual a razão das pesquisas na Educação Ambiental? Estendemos a mesma indagação ao campo da História Ambiental e, com isso, apostamos nesses dois campos enquanto espaços de contraponto a lógica dualista legada pela modernidade.

De algum modo, ter em mente essa indagação, é questionar a função social da academia, é perguntar qual a posição do poder público, é rever o que chamamos por Educação (Seria uma ciência? Se é, que ciência?), é reavaliar o que chamamos de Natureza e todas as relações trançadas a partir dessa(s) Natureza(s), é reler as linhas de uma história contada sobre países colonizados, sobre os subalternos, esfarrapados do mundo e, sobretudo, buscar construir uma história com esses mesmos, compreendendo os sentidos que os sujeitos pontuam em sua existência.

Consideramos a necessidade de animar os sentidos dos estudos do campo a partir da investigação dos fenômenos compreendidos em sua historicidade, pelas diversas linhas interpretativas. Não nos parece esse ser um caminho tão óbvio, além do mais, elucidar a obviedade é evitar a reprodução de uma pedagogia da fatalidade, que tende a banalizar o futuro e reproduzir as dicotomias, sejam elas no campo das pesquisas ou no campo social.

Sem negar os produtos reconfigurados na modernidade, mas buscando aproximar seu legado a um propósito mais amplo

e crítico, lançamos nosso olhar aos elementos ensaiados em uma perspectiva que confronta o ideário do objetivismo-racional, para tramar outros sentidos, que não podem emergir da polarização entre sujeito e mundo objetivado. Encontramos, por exemplo, no horizonte hermenêutico fenomenológico essa possibilidade, no entanto, enfatizamos aqui as possibilidades que o campo (Educação Ambiental e História Ambiental) pode assumir ao evidenciar uma ontologia da Educação no sentido do *ser mais*.

Tranças da Educação Ambiental, História Ambiental e o sentido do *ser mais*

Paulo Freire (1987) apresenta a relação entre desumanização e humanização ao ressaltar a possibilidade da vocação ontológica do *ser mais*: na medida em que o sistema reproduz processos de opressão e alienação, desumanizando os sujeitos, a negação dessa condição, expressa nas lutas em busca de uma outra lógica, que não a do mercado, demonstra a infinitude do ser. Esse ser, inacabado, inconformado com sua condição (de *ser menos*), portanto consciente de tal situação no mundo, ao realizar os enfrentamentos dessa existência, protagoniza um duplo processo: o de denunciar a realidade e o de anunciar outras possibilidades de fazer-se **no** mundo e de fazer **o** mundo. Assim:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 1987, p.17).

Nesse horizonte, o processo de humanização é possível, sobretudo, necessário, na busca pela superação da sociedade de classes. Do mesmo modo, consideramos que o campo da produção dos conhecimentos enfrenta um desafio de superação

do pensamento dualista, que é coresponsável pela manutenção de uma sociedade classista. Aqui, tentaremos compreender nos campos evidenciados, na História Ambiental e na Educação Ambiental, possibilidades da construção de bases no campo educativo para uma prática em coerência com *o ser mais*.

De maneira breve e comprometida, passamos a compreender o campo da História Ambiental no sentido capaz de dialogar com a proposta ontológica da educação. Logo, abordamos as possibilidades da Educação Ambiental para pensarmos como esses dois campos viabilizam a elaboração dos saberes-fazeres que realoquem os atores sociais enquanto protagonistas de seu caminho.

Para Drummond (1991), a História Ambiental resulta de um projeto de alguns historiadores os quais compreendem a importância de ajuste entre diferentes temporalidades: o tempo geológico (ou natural) e o tempo social. Trata-se de um esforço em combinar a história natural com a história social, conceber sociedade e natureza articuladas, atribuindo aos componentes naturais a capacidade de condicionar de maneira significativa as sociedades.

Desse modo, o campo em evidência, confere a dinâmica da natureza um estatuto de agente condicionador cultural, mas da mesma forma, entendendo que a cultura humana age sobre o meio físico material, propiciando significados e usos complexos dos seus elementos. Em diálogo a essa compreensão de influência dos elementos naturais na construção cultural, cabe retomar os tensionamentos entre a elaboração do escopo conceitual de natureza:

Na sociedade ocidental, veremos que subjacentemente às relações sociais instituídas em meio a tensões, conflitos e lutas, elabora-se um conceito determinado de natureza que fundamentalmente dela desloca o homem. E aí se torna fácil perceber por que o imaginário ocidental costumeiramente associa à natureza os segmentos ou classes sociais oprimidos e explorados, naturalizando essas condições (PORTO-GONÇALVES, p.125, 2011).

Consideramos que a História Ambiental demonstra a aproximação desses elementos que por tanto tempo foram postos num patamar dicotômico com a lógica de uma *racionalidade instrumental* concebida em um pensamento moderno científico ainda preso aos moldes cartesianos.

Entre os aspectos metodológicos da área enquanto campo do conhecimento, Drummond (1991) destaca que os estudos apresentam os seguintes traços: a ênfase em regiões com determinadas identidades naturais (o que tocaria no campo da territorialidade, em outras palavras); o diálogo com as ciências naturais (em suas questões ecológicas ao focar nas condições físicas dos espaços de análise); consideram as interações entre o quadro dos elementos naturais e os diferentes estilos civilizatórios das sociedades humanas; utilizam uma grande variedade de fontes e realizam trabalhos de campo com esforços em compreensões sobre as transformações paisagísticas e seus significados.

Pádua (2010) afirma que mais recentemente a História Ambiental apresenta-se enquanto um campo bem diversificado no que se refere à pesquisa, na qual muitos estudiosos se debruçam a uma análise que considere as relações entre sistemas sociais e naturais. Que as temáticas vão desde a busca por olhares em torno dos espaços rurais e urbanos, em diálogo com as esferas econômicas, políticas e culturais.

O autor faz uma provocação ao campo das pesquisas em História Ambiental, mas que repercute em todas as instâncias próprias da questão ambiental, ao afirmar que reverberar sobre a relação mútua entre sociedade e natureza já não nos impulsiona tanto no sentido de avanços da área. Caberia então,

(...) permanecer atento e aberto em cada situação de pesquisa. Em certas situações os fatores biofísicos são decisivos. Em outras a tecnologia ou as visões de mundo podem ser decisivas. Em todas as situações, no entanto, o biofísico, o social e o cultural estão presentes. Nos diferentes casos, o que se percebe são sistemas abertos e que se modificam no andamento da história. Os próprios relacionamentos entre todos os componentes da interação – onde todos são relevantes, mesmo que em diferentes níveis – constroem, destroem e reconstróem inúmeras formas

materiais e culturais. No sentido mais profundo, o desafio analítico é o de superar as divisões rígidas e dualistas entre natureza e sociedade, em favor de uma leitura dinâmica e integrativa, fundada na observação do mundo que se constrói no rio do tempo. (PÁDUA, 2010, p. 97).

A partir desses aspectos salientados, é possível compreender que o campo anuncia algumas possibilidades na produção científica, as quais, queremos aqui, aproximar da construção dos saberes-fazer nos espaços educativos, tais como: a interdisciplinaridade enquanto promotora de novas produções e ações que considerem a interação entre homem e natureza, o reconhecimento das produções no bojo da existência de diversos modelos de sociedade e, portanto, destacando as sociedades tradicionais e suas leituras de mundo, tanto presentes dos contextos de estudo quanto na diversificação das fontes utilizadas para a compreensão das problemáticas identificadas.

Esses traços estão entrelaçados com a Educação Ambiental no seu sentido transformador, pois esse campo afirma seu espaço ao reivindicar, entre outras questões, uma pedagogia que contesta a *educação bancária*, tradicional e pautada na concepção que não reconhece os saberes dos sujeitos que participam do processo educativo.

Loureiro (2009), enfatiza essa necessidade de abordar uma *Educação Ambiental Crítica*, haja vista que determinados conceitos e categorias teórico-metodológicas na área da Educação Ambiental tornaram-se tão recorrentes na fundamentação de ações, projetos e programas de forma a perder sua *razão de ser*, o que acarretou no inócuo entendimento do que caracteriza a Educação Ambiental³.

3 Cabe aqui reconhecermos que essa problemática identificada pelo autor, ainda, e talvez como nunca, se faz urgente: a retomada pela demarcação do que é a Educação Ambiental que se proponha subverter a lógica dominante e daí, sim, configurar-se enquanto emancipadora e transformadora. Contudo, abordamos que esse campo em permanente construção, anuncia possibilidades nas entrelinhas identificadas nas práticas e na construção de projetos que insistem em localizar os embates existentes nos campos que parecem estar invisíveis aos espaços institucionalizados ou legitimados dentro do modelo em que vivemos. Para além dos conflitos, ou, junto a eles, vamos aprendendo com os sujeitos que coletivamente apresentam outras formas de pensar e fazer o mundo. Reconhecemos as experiências junto as camadas oprimidas que resistem, elementos que nos façam pensar uma Educação Ambiental que assuma seu caráter de transformação social e que alcancem a formação de sujeitos que se reconheçam na busca por *ser mais*.

Sobre um possível fundamento caro ao saber-fazer no horizonte do *ser mais*:

Educar é emancipar. A ação emancipatória é o meio pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização. Emancipação e transformação social são elementos que explicitam não se tratar de uma Educação Ambiental genérica, de um conjunto de conceitos que servem indistintamente para qualquer atividade que se autodenomeie como Educação Ambiental". (LAYRARGUES, p.15, 2009)

Dessa forma, ao buscar o sentido ontológico da concepção educativa que se proponha no sentido do *ser mais*, não consideramos enquanto proposta transformadora qualquer ação e produção que se intitule enquanto Educação Ambiental, mas que não tenha enquanto razão de ser, a mudança radical da lógica que sustenta a condição opressor-oprimido.

Todavia, compreendemos que a construção dos saberes-fazer nos espaços educativos, sejam eles formais ou não, se dão a partir de um processo. Para tanto, defendemos que essa dinâmica é iniciada quando há o reconhecimento dos diversos saberes presentes nos coletivos que participam dos ambientes em que ocupamos enquanto educadores e pesquisadores. Cremos que ser esse, um primeiro passo para a elaboração de uma compreensão mais alargada de mundo, no sentido de uma *racionalidade ambiental*, a qual é capaz de ultrapassar os sentido utilitaristas planejados no bojo de uma *racionalidade instrumental*.

Considerações

Compreendemos que a História Ambiental ao constituir-se com contribuições oriundas do movimento ambientalista e tronando-se um campo de estudos com aspectos que se vinculam a ação do homem no mundo, reconhecemos o desdobramento desse mesmo movimento num processo que emerge junto à esfera educacional. Esse processo é instigado a partir da necessidade de busca por bases pedagógicas para a abordagem das problemáticas em torno do meio ambiente e da interação entre sociedade e

natureza.

Nessa trajetória, podemos afirmar que a Educação Ambiental é um campo demarcado por disputa e viabilidades, o qual considera as contradições emergentes da concretude e existência, com os conflitos e processos opressores nas sociedades, mas que anuncia outros modos de compreensão e ação no mundo se articulado a um projeto educativo que objetive o *ser mais*.

Assim, tanto a História Ambiental quanto a Educação Ambiental (num sentido mais integral), apresentam possibilidades do trabalho educativo junto aos sujeitos coletivos historicamente subalternizados ao considerar os saberes das diferentes sociedades e os impactos da ação humana no meio, bem como a ação dos elementos naturais enquanto condições para a construção cultural, demonstrando a viabilidade de mudanças na lógica dualista que sustenta as sociedades de classe.

Acreditamos que o campo metodológico e epistemológico pode auxiliar na reconstrução de fundamentos necessários na Educação Ambiental constituída na lógica das dicotomias, reivindicando uma revisão da vocação ontológica da Educação. Apostamos na História Ambiental enquanto um dos caminhos de contraponto ao pensamento dualista, responsável por tantas opressões que impedem os sujeitos de *ser mais*.

Referências:

CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Declaração de Tbilisi*. Tbilisi: 1977. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>> Acesso em 14.11.2014.

DRUMMOND, José Augusto. A História Ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, 1991..

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAWASAKI, Clarice Sumi; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Tendências da Pesquisa em Educação Ambiental. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 143-157, dez. 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio das desigualdades. In.: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (Orgs). *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Gustavo Ferreira as Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan/abr, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, 1995.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010, p. 81-101. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100009 . Acesso em: 10.08.2012

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (Des)caminhos do Meio Ambiente*. 15ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLANO, Mariño. El método Paulo Freire: elementos para reconstruir sus propostas de formación de lectores. *Dimensión Educativa*. Bogotá: Santa Fé de Bogotá, março de 1996. p. 5-26.

SUCHODOLKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 4 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.