



Discursos ambientalistas no campo educacional¹

Celeste Dias Amorim²
Luiz Artur dos Santos Cestari³

Resumo: Este trabalho evidencia que a introdução do discurso ambientalista no campo educacional se faz pela apropriação da reivindicação ambiental intermediados pelos valores e concepções já consolidadas no campo educacional. Por isso, este texto tem como finalidade apresentar os discursos ambientalistas mais presentes na literatura pedagógica e educacional, destacando-se a educação ambiental; a educação para a sustentabilidade; a ecoformação; a ecopedagogia e a alfabetização ecológica. Em seguida, mostrar como estas concepções e os valores contidos nelas são apropriados pela racionalidade ambiental e se constituem como uma meta educacional, isso porque, pode visualizar-se um modelo de interdisciplinaridade na constituição do domínio da Educação Ambiental no campo educacional. Assim, pautou-se na argumentação arendtiana em que os discursos permitem aos homens que se mostrem e, por isso, após as incursões em torno dos discursos ambientalistas no domínio da educação, questionou-se o que mostram ou pretendem mostrar estes sujeitos com estes discursos. Então, identificou-se como a temática do meio ambiente encontra ressonâncias no campo educacional, percebendo-se uma pluralidade de intenções ambientalistas encontrando formas diferenciadas de interação com as questões educacionais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação para a Sustentabilidade. Ecoformação. Ecopedagogia. Alfabetização Ecológica

Abstract: This work demonstrates that the introduction of environmental discourse in the educational field is done by the appropriation of the environmental claim mediated by values and conceptions already consolidated in the educational field. For this reason, this text aims to introduce the more

¹ Parte integrante da dissertação de mestrado defendida em 01/03/2013 no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA)/UESB e financiada pela FAPESB

² Mestre em Ciências Ambientais pela UESB. Instrutora do SESC, CEP 45.000-000, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. celamorim@gmail.com. Grupo de pesquisas sobre a circulação de ideias pedagógicas no pensamento pedagógico brasileiro recente – CIPED/UESB

³ Pós-Doutorado pela UFBA. Doutor em Educação pela UFPE. Docente do PPGCA/UESB CEP 45.700-000, Itapetinga, Bahia, Brasil. lacestari@hotmail.com. Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas – UFBA; Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares – NUGEET/UESB; Grupo de pesquisas sobre a circulação de ideias pedagógicas no pensamento pedagógico brasileiro recente – CIPED/UESB

current environmental discourses in the educational and pedagogical literature, highlighting the environmental education, education for sustainability, eco-training, ecopedagogy and ecological literacy. Then, it aims to show how these concepts and their values are incorporated by the environmental rationality and become an educational goal; this is because an interdisciplinary model may be seen in the constitution of the Environmental Education domain in the educational field. Thus, it was based on the Arendtian reasoning, in which the discourses allow men to appear, and, for this reason, after the attacks around the environmental discourses in the educational field, it was questioned what these subjects show or intend to show with these discourses. Accordingly, it was clear how the environmental theme finds resonances in the educational field, perceiving a variety of environmental intentions by meeting differentiated ways of interaction through the environmental issues.

Keywords: Environmental Education. Education for Sustainability. Eco-training. Ecopedagogy. Ecological Literacy.

Introdução

O ser humano como um ser historicamente constituído é inserido no mundo através de palavras e atos, e é por meio dos discursos e da ação que se manifesta diante do outro, diferentemente da relação que se estabelece com as coisas. Do mesmo modo, é também por meio do discurso que se faz entender, estabelecendo relações consigo mesmo e com os outros, administrando as diferenças e fortalecendo a pluralidade, que é considerada, segundo Arendt (2008) “[...] a condição básica da ação e do discurso”, pois embora todos sejam iguais e submetidos às formas de socialização estabelecidas, é dada a cada sujeito a possibilidade de constituição de sua singularidade. Assim, o discurso permite ao ser humano mostrar-se, revelar-se, “[...] viver como ser distinto e singular entre iguais” (ARENDR, 2008, p. 198; 191).

Esta concepção arendtiana do discurso nos coloca num primeiro passo para a busca da condição humana da pluralidade, pois se a ação se estabelece intersubjetivamente, a sua forma de manifestação inicial se faz pelo discurso e pela difícil tarefa que assumem os sujeitos em anunciar o novo, mas ao mesmo tempo em criar um novo sentido para o mundo. De acordo com Hannah Arendt, a relação que os sujeitos estabelecem com o mundo ao vir ao mundo, inicia-se com a palavra, mas se concretiza com a ação.

Além disso, acrescentamos que o discurso e a ação humana se interpõem em duas dimensões na constituição da singularidade de um sujeito: a do ser e a do dever ser. Do mesmo modo, podemos pensar quando nos referimos a uma natureza específica de discurso que é o discurso educacional, uma vez que os discursos em favor da educação são plenos de projeções e intencionalidades, ou seja, educar pressupõe reconhecer a introdução do sujeito às formas estabelecidas de socialização, mas ao mesmo tempo buscamos entender que este é um

contínuo e inacabado processo de aproximação e afastamento da socialização estabelecida. Os mais diversos tipos de discursos educacionais têm se confrontado com esta realidade ao propor uma perspectiva que seja ao mesmo tempo crítica à realidade estabelecida e, do mesmo modo, propositiva, ao definir as metas formativas ao serem projetadas no campo educacional como um discurso em favor da educação dos sujeitos.

A palavra Educação Ambiental, assim como muitas outras adjetivações do substantivo “educação”, não reserva a si o direito pacífico de um significado, mas enseja aos mais diversificados olhos e ouvidos as múltiplas interpretações. Quanto ao entendimento bem presente entre os militantes das causas ambientais e, por isso, desavisados dos riscos que se correm ao introduzir ao domínio educacional as ideias oriundas de suas reivindicações, percebe-se uma semântica que, em princípio, subverte a sintaxe da palavra, e aquilo que era adjetivo adquire um forte apelo de função substantiva.

Por exemplo, podemos pensar a educação ambiental tomando como base um discurso bem predominante na literatura sobre o assunto que é a “educação para a sustentabilidade”. Neste caso, em boa parte dos argumentos em favor deste discurso pensam-se, posicionam-se e discutem-se todas as ações que favorecem a uma intervenção do ser humano na natureza que encontre um equilíbrio entre a produção econômica e a proteção dos recursos naturais. Deste modo, o ato de educar que circunscreve tal intenção se traduz pelo alcance da socialização desta mesma percepção junto a outros sujeitos, e educar para o ambiente significa dispor o outro a agir de tal modo. Portanto, neste caso, educar deixa de ser um processo em si pelo qual o indivíduo perfila sua subjetividade para agir de tal modo que a forma por ele decidida reflita nas diversas ações que se proponha diante da realidade para se tornar a ação necessária à consolidação de uma meta ambiental e, por isso, a educação orienta o caminho adequado para a finalidade ambiental ou para a substância que se quer do sujeito ao educá-lo, passando da preocupação com a educação do sujeito em suas múltiplas dimensões para visualizá-lo a partir de uma das dimensões da realidade: a ambiental.

Esta inversão de papéis não se restringe às incursões das temáticas ambientais no campo educacional, pois, tal como temos encontrado na história das ideias educacionais, muitas delas são introduzidas neste campo com a finalidade de firmar metas oriundas das diversas ciências que servem à educação e à compreensão das experiências educativas em diversos espaços onde estas ocorrem. Por isso, temos do mesmo modo ideias educacionais orientadas por metas psicológicas, sociológicas, biológicas, políticas, históricas etc.; e todas elas ao se afirmarem com uma finalidade educativa projetam nesta meta uma concepção da

subjetividade que assume como substância do sujeito a redução dele a uma de suas dimensões⁴.

Diante disso, não podemos esquecer que os discursos são, também, intermediados no campo da educação por meio dos valores subjetivos, tais como fazem com importantes conceitos no cenário educacional atual, assim como nos meios onde circulam as concepções em torno de um discurso em favor da racionalidade ambiental. A literatura sobre educação ambiental no campo educacional tem nos mostrado que a introdução do discurso ambientalista no campo educacional se faz pela apropriação da reivindicação ambiental intermediados pelos valores e concepções já consolidadas neste campo, ou seja, concepções tais como participação, cidadania, identidade etc.; encontram presença notória na difusão de várias ideias pedagógicas, por isso consideramos os discursos ambientalistas mais uma destas ideias que são introduzidas, inicialmente, nas ciências da educação para, em seguida e por meio delas, se constituir como um discurso que estabelece um domínio no campo educacional, denominado Educação Ambiental.

Por isso, este texto tem duas finalidades. A primeira se trata de apresentar os discursos ambientalistas mais presentes na literatura pedagógica e educacional, destacando-se a educação ambiental; a educação para a sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável; a ecoformação; a ecopedagogia ou ecoeducação e a alfabetização ecológica. Em seguida, mostraremos como estas concepções e os valores contidos nelas são apropriados pela racionalidade ambiental e se constituem como uma meta educacional. Faremos isso porque poderemos visualizar um modelo de interdisciplinaridade na constituição do domínio da Educação Ambiental no campo educacional. Ressaltando que “a interdisciplinaridade é o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado” (POMBO, 2005, p. 6) e que exige uma reorganização do ensino/aprendizagem e um trabalho continuado de cooperação entre os envolvidos (POMBO; LEVY; GUIMARÃES, 1994).

A Educação Ambiental

⁴ Um dos exemplos notórios na história das ideias pedagógicas no Brasil se refere à tentativa de constituição de uma pedagogia construtivista quando os que advogam em favor desta perspectiva assumiam a tarefa educativa de intervir para o alcance de um melhor desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e, por isso, toda a preocupação e esforço dos educadores em compreender as estruturas cognitivas dos alunos, traduzindo em práticas de ensino em sala de aula o esforço científico ensejado pelo método clínico piagetiano, ou seja, a prática laboratorial de compreensão da evolução cognitiva dos alunos é transposta para a sala de aula como método de ensino e aprendizagem, reduzindo a preocupação com a formação do aluno para o seu desenvolvimento cognitivo.

A reivindicação de uma epistemologia ambiental decorre inicialmente da confluência de demandas apresentadas pela sociedade civil organizada. Ressalta-se que os movimentos contestatórios e ambientalistas da sociedade civil, nos anos 1960, fazem parte de um contexto político que buscou a valorização das reivindicações de reconhecimento de vários segmentos sociais e identitários, com o afloramento das minorialidades, isto é, houve a intensificação desses movimentos que se materializavam na defesa de temas relacionados à saúde, à classe trabalhadora, à mulher, ao homossexualismo, ao idoso, à criança, ao adolescente e ao meio ambiente. Como resultado desse processo de fortalecimento dos movimentos sociais, desta forma de pensar que deu início a mudanças na sociedade, mas também no sujeito, que passou a se ver como parte dessa mudança, provocando um novo estilo de vida pessoal (CARVALHO, 2001, 2006; SANTOS, 2008, 2011).

Depois disso, na década de 1970, o primeiro passo é dado pela *Organização das Nações Unidas* (ONU) para a sistematização internacional ambiental por meio da criação de uma política ambiental mundial com a realização da Conferência sobre Meio Ambiente Humano. Entre as ações, destacou-se o “Programa de Educação Ambiental, visando educar o cidadão para a compreensão e o combate à crise ambiental no mundo” (SOUZA, 2003, p. 35).

Contudo, uma orientação sistematizada para um programa de Educação Ambiental (EA) internacional, só veio a acontecer no Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (PNUMA) com a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) e gerado um documento denominado *Carta de Belgrado*, na qual foram estabelecidos os princípios e as orientações sobre a EA, enfocando que ela fosse trabalhada de forma continuada, inter e multidisciplinar; integradas às diferenças regionais e voltadas aos interesses nacionais. Assim, a EA aparece ensejada pela discussão de temas como as causas da pobreza e da desigualdade social, tais como: a poluição, a fome, a exploração, a dominação, o analfabetismo entre outros. Esta proposta discursiva visava uma nova ética global, onde nenhuma nação se desenvolvesse a custa de outra e, para isso, torna-se essencial defender a reestruturação dos sistemas e processos educacionais (SOUZA, 2003).

No entanto, o ponto culminante para a implantação do PIEA num consenso internacional dos objetivos para a EA, só ocorreu na 1ª Conferência Mundial de Educação Ambiental realizada em Tbilisi, URSS, pela Unesco, na qual foi reafirmada a finalidade da Educação Ambiental estabelecida anteriormente para “[...] formar uma população mundial

consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito [...]” (SOUZA, 2003, p. 36). A conferência de Tbilisi, como ficou conhecida, estabelece os seguintes objetivos para a EA: Consciência; Conhecimento; Atividades; Competência e Participação (REIGOTA, 1991).

No Brasil, embora no final da década de 1970, algumas disciplinas sobre Meio Ambiente são oferecidas nas atividades acadêmicas e o discurso sobre a EA começa a aparecer em documentos oficiais na década de 1980, com o “Projeto de Informações sobre Educação Ambiental”. Em 1981 é instituída a Política Nacional do Meio Ambiente, por meio da Lei nº 6.938/81 que traz a EA como um princípio essencial para a melhoria da qualidade de vida. A Constituição Federal de 1988, art. 225, cap. VI estabelece a necessidade de “[...] Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, mas, só em 1996 ela passa a ser discutida como tema transversal no currículo, por meio da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1988, 2012a).

Assim, no final da década de 1980, os altos índices de degradação ambiental e desigualdades sociais, bem como a destruição das comunidades tradicionais e as exigências legais introduzidas no âmbito das políticas públicas é um contexto que conduz necessariamente ao aumento da preocupação com a questão ambiental pelas organizações e instituições sociais. Assim, EA “[...] passou a ser vista como um processo contínuo de aprendizagem em que o indivíduo e grupos tomam consciência do ambiente por meio da produção e transmissão de conhecimento, valores, habilidades e atitudes”, momento em que o cenário educacional é marcado pela pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire, voltada para a formação humana com uma forte crítica à sociedade e à cultura predominantes (LOUREIRO, 2010, p. 171).

Loureiro (2010, p. 173) sobre o trabalho com a EA afirma ainda que “[...] é preciso estruturar processos participativos que favoreça a superação das relações de poder consolidadas e garantir o exercício da cidadania, principalmente dos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioambiental”. Com isso ele solidifica a necessidade da participação popular como fator determinante neste trabalho através da EA para explicar, enfrentar e superar os conflitos e contradições da sociedade.

Numa reflexão sobre a EA, Sato e Passos (2008, p. 242) a consideram como um discurso que introduz “[...] um diálogo aberto, como um passaporte de trânsito livre que circula as diversas fronteiras da interação eu-outro-mundo”, assim indicam dentro da EA a

existência de “três esferas multidimensionais – o indivíduo, a sociedade e a natureza”. Por isso, a constituição da subjetividade decorrente tanto da educação formal como informal é muito importante para que o indivíduo alcance esta interação e essas dimensões apontadas por Sato e Passos.

De modo muito claro, Enrique Leff aponta a necessidade de uma relação entre a educação ambiental, a mudança social e a cidadania:

A incorporação de uma racionalidade ambiental no processo de ensino-aprendizagem implica um questionamento do conhecimento e do sistema educacional, enquanto se inscrevem dentro dos aparelhos ideológicos do Estado que reproduzem o modelo social desigual, insustentável e autoritário, através de formações ideológicas que moldam os sujeitos sociais para ajustá-los às estruturas sociais dominantes. O ambientalismo surge num processo de emancipação da cidadania e de mudança social, com uma reivindicação de participação popular na tomada de decisões e na autogestão de suas condições de vida e de produção, questionando a regulação e controle social através das formas corporativas de poder e o planejamento centralizado do Estado. Esta demandada democratização no manejo dos recursos volta-se também para a gestão dos serviços educacionais (LEFF, 2001 *apud* LAYRARGUES, 2006. p. 76).

Nessa perspectiva, a educação ambiental é apresentada em consonância com um discurso em favor de mudanças socioculturais, pois ela “[...] pode ser tanto um instrumento de socialização humana ampliada à Natureza, como um instrumento ideológico de reprodução das condições sociais” (LAYRARGUES2006, p. 83). Assim, neste sentido, a educação ambiental não introduz uma reflexão que aponte um sentido de como se deve educar tomando como base as demandas do meio ambiente, antes disso, o que se percebe neste momento é a inclusão, ou antes, a apropriação da temática e das preocupações com o meio ambiente em reivindicações já consolidadas no discurso educacional, ou seja, um tipo de confluência entre as reivindicações ambientalistas, políticas e sociais no domínio da educação que inclui a pauta ambientalista ao lado das reivindicações históricas e políticas presentes nos movimentos sociais no domínio da educação.

A Educação para a Sustentabilidade ou para o Desenvolvimento Sustentável

Pensar em sustentabilidade remete imediatamente a um discurso econômico para uma sociedade que visa manter o desenvolvimento do sistema de produção capitalista, mas, ao mesmo tempo, uma conjugação deste modo de produção com uma perspectiva de pensar os modos de produção (preocupação central do campo econômico) com a preocupação ambiental. Corroborando com isso, Jacobi (2005, p. 238) estabelece a noção de

sustentabilidade como:

[...] a prevalência da premissa de que é preciso determinar uma limitação definida nas possibilidades de crescimento e um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de co-responsabilização e de constituição de valores éticos.

Assim, a emergência do discurso de sustentabilidade só é possível pela conjugação dos saberes econômico e ambiental com a finalidade de delimitar uma meta para a educação, qual seja: os sujeitos devem ser educados para serem sujeitos que ao pensarem a produção não a visualizem sem que tomem partes destas implicações de suas ações e repercussões para a proteção do meio ambiente.

Em 2012, ocorre a Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável, que ficou conhecida como Rio+20. No seu documento final, “O futuro que queremos”, embora assumam os princípios estabelecidos em Tbilisi no ano de 1977 é retirada do texto a expressão Educação Ambiental, inclusive na versão do Tratado da Educação Ambiental voltado às questões da sustentabilidade, e o discurso direciona-se para uma visão de sujeito crítico, voltado à coletividade e à solidariedade, com ênfase na atuação inter e multiplinar que valorize a identidade e a diversidade cultural destes sujeitos, através da mobilização e participação. Assim, o enfoque maior desta conferência é o reconhecimento da importância da educação formal para se atingir os objetivos da economia verde, ratificando a nova versão do mercado, o desenvolvimento sustentável.

230 [...] desenvolvendo currículos relacionados à sustentabilidade, o desenvolvimento de programas treinamento para preparar os estudantes a seguirem carreiras em campos relacionados com a sustentabilidade [...] Apelamos a uma maior cooperação entre escolas, comunidades e autoridades sobre medidas para promover o acesso à educação de qualidade todos os níveis.

231 [...] promoção de educação não-formal, em conformidade com os objetivos da Década Das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014.

233 [...] integrar desenvolvimento sustentável mais ativamente na educação para além da Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

234 [...] promovendo a educação sobre o desenvolvimento sustentável como um componente integrado entre as disciplinas.

235 [...] realizar pesquisas e inovações para atingir o desenvolvimento sustentável em particularmente na área da educação, [...] teve como objetivo corrigir as deficiências em habilidades para avanços nacionais objetivos de desenvolvimento sustentável (ONU, 2012, p. 49, tradução nossa, grifo nosso).

Lima (2002) ao analisar o discurso da educação para a sustentabilidade inserido no documento oficial da Conferência Internacional de Tessalônica, realizada na Grécia em 1997, com tema: “Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade”, traz uma observação a qual fazemos uso para igualmente demonstrar que 15 anos após o discurso ainda é o mesmo:

Observa-se, primeiramente, uma tendência a destacar, na educação para a sustentabilidade, a necessidade de mudanças de atitudes e comportamentos individuais em detrimento de mudanças que envolvem processos políticos e econômicos. Assim, os problemas socioambientais aparecem mais relacionados à esfera privada que à esfera pública [...]

A compreensão de que a educação é um instrumento-chave para um fim determinado, no caso, “o futuro sustentável” ou certas condutas e estilos de vida “sustentáveis”, permeia todo o documento e reedita o problema do instrumentalismo. [...]

Há, enfim, em todo o texto um apelo recorrente à participação dos indivíduos, à colaboração pública e à cidadania como fatores essenciais à sustentabilidade social, que merece ser discutido. Isto porque, no momento de formular as políticas estatais e privadas de crescimento que induziram à crise ambiental os indivíduos e o público não foram consultados nem convidados a participar e agora, que se trata de reparar os danos causados, são estimulados a colaborar com as reformas. [...]

No conjunto podemos dizer que a proposta de **educação para a sustentabilidade desenvolvida sob o signo do mercado** promete muito e realiza pouco (LIMA, 2002, p. 11-12, grifo nosso).

Assim, estas conferências estabelecem a necessidade de sociedades sustentáveis, buscando o compromisso da sociedade civil para a construção de um modelo mais humano e harmônico de desenvolvimento, onde elas reconhecem os direitos humanos, a questão de gênero, o direito e a importância das diferenças e o direito à vida, baseados em uma ética biocêntrica, mas também, e principalmente continua sendo, econômica.

A Ecoformação

Segundo Silva (2008) o termo Ecoformação foi denominado na década de 1990 pelo Grupo de pesquisa em Ecoformação e Educação para o Ambiente da Universidade de Montréal/Québec, através da reflexão sobre a aplicabilidade dos pressupostos da Teoria da Complexidade no campo da Educação Socioambiental, tendo como principal representante Gaston Pineau.

Assim, os estudos através da Ecoformação objetiva “[...] estabelecer as premissas teóricas das *unidades ecológicas de base* que religam o homem à natureza”, onde “[...] A relação com o ambiente natural passa a ser entendida como processo essencial de

consolidação da condição humana”. Nesta ótica de reflexão o grupo trabalha com a ideia de reciprocidade, neste caso o “homem tanto se forma quanto contribui para formar (ou deformar) o ambiente natural” (SILVA, 2008, p. 97, grifo do autor).

A ecoformação pode ser compreendida por Silva (2008, p. 97) “[...] como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem”. Entretanto, a autora aponta que a ecoformação traz “uma maior ênfase nas relações recíprocas pessoa-ambiente. [...] o objeto da educação relativa ao ambiente não é o ambiente enquanto tal, mas a relação do homem com ele” (SILVA, 2008, p. 101).

Esta proposta encontra lastro teórico nas contribuições de Morin (2003, 2005) quando aponta para uma nova epistemologia, a “reforma do pensamento”, que vai influenciar nas inter-relações do pensamento a complexidade como referencial principal para explicar os novos sentidos do mundo e ir à busca de um novo paradigma no qual esteja conjugada a preocupação com a formação humana e as questões ambientais, sistematizados numa configuração subjetiva denominada de sujeito ecológico.

A Ecopedagogia ou Ecoeducação

A terminologia ecopedagogia é introduzida na literatura pedagógica com Francisco Gutiérrez em 1994, primeiramente utilizando o termo “pedagogia do desenvolvimento sustentável” que, posteriormente, em conjunto com Cruz Prado, modifica para “ecopedagogia” em seu livro *Ecopedagogia e cidadania planetária*, em uma abordagem centrada no conceito de “vida cotidiana” que tem origem na “educação problematizadora” de Paulo Freire. A ecopedagogia também se insere nos novos movimentos de renovação educacional, envolvendo abordagens que defendem a transdisciplinaridade e o holismo, podendo ser compreendida também como um movimento social e político (GADOTTI, 2001, 2009). Assim, um dos argumentos centrais da ecopedagogia “[...] é a relação entre os sujeitos que aprendem juntos ‘em comunhão’. É, sobretudo, uma pedagogia ética⁵, uma ‘ética universal do ser humano’, não a ‘ética do mercado’” (GADOTTI, 2001, p. 90).

Nesta ótica, as práticas educativas no contexto ecológico devem apontar para propostas pedagógicas que promovam a reflexão sobre a mudança de hábitos, de atitudes e práticas sociais, o desenvolvimento de competências, a capacidade de avaliação e a

⁵Segundo Paulo Freire “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (*apud* GADOTTI, 2001, p. 90).

participação do indivíduo, vislumbrando nele uma “consciência ambiental”.

Neste sentido, a ecopedagogia segundo Gadotti (2001, p. 91) aponta para “um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, [...] em cada instante de nossas vidas”. Assim, ela “[...] propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas atuais de ensino, propondo a descentralização democrática e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa” (GADOTTI, 2001, p. 93). Por isso, ela se preocupa com o mundo da vida, com a prática de pensar a prática, voltada aos conteúdos e às vivências, às atitudes e aos valores. Outro aspecto importante defendido pela ecopedagogia é “[...] a valorização da diversidade cultural, a garantia para a manifestação ético-político e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, e a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho [...] uma pedagogia da educação multicultural (GADOTTI, 2001, p. 94).

A ecopedagogia questiona também a necessidade de se ter “sociedade sustentável”, pois não se promove “desenvolvimento sustentável” sem “sociedade sustentável”. Esse questionamento fica mais claro quando observadas as “chaves pedagógicas” elaboradas por Gutiérrez, em que Gadotti (2001) as tomam como princípios pedagógicos da sociedade sustentável: 1ª Promoção da vida para desenvolver o sentido da existência; 2ª Equilíbrio dinâmico para desenvolver a sensibilidade social; 3ª Congruência harmônica que desenvolve a ternura e o estranhamento (“assombro”, capacidade de deslumbramento); 4ª Ética integral; 5ª Racionalidade intuitiva que desenvolve a capacidade de atuar como um ser humano integral; 6ª Consciência planetária que desenvolve a solidariedade planetária.

Comparada em relação a outros discursos, a ecopedagogia faz distinção à educação ambiental, mas não se opõe a ela, sendo a ecopedagogia um pressuposto que a oferece estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta (GADOTTI, 2001, 2009).

A Alfabetização Ecológica

Segundo Figueiredo (2012, p. 32; 35) o termo alfabetização ecológica foi introduzido por David Orr em 1989, o qual “[...] partiu do pressuposto de que uma comunidade é formada por uma rede de relações ecologicamente equilibradas” e apresenta como “[...] metas: os princípios básicos da Ecologia, como viver bem, os limites da ciência e da tecnologia, a ética ambiental e a estabilidade da economia”.

Este equilíbrio é adquirido por meio de conhecimentos prévios, logo para ser

ecologicamente alfabetizada uma pessoa precisa, “[...] compreender o humano como uma súbita erupção na enormidade do tempo evolucionário”. Isso requer a compreensão filosófica da separação e distanciamento do ser humano em relação à natureza (LAYRARGUES, 2003, p. 2).

Layrargues (2003) aponta David Orr, Fritjof Capra, Steve Van Matre e David Hutchison como autores responsáveis pela divulgação da Alfabetização Ecológica com algumas diferenças entre estes, embora haja semelhança no que diz respeito à necessidade de se ter um conhecimento prévio da ecologia para aplicar nas comunidades humanas:

[...] ter no mínimo conhecimentos básicos de ecologia, de ecologia humana e dos conceitos de sustentabilidade, bem como dos meios necessários para a solução dos problemas (ORR, 2006, p. 11).

[...] podemos aprender valiosas lições extraídas do estudo de ecossistemas, que são comunidades sustentáveis de plantas, de animais e de microorganismos. Para compreender essas lições, precisamos aprender os princípios básicos da ecologia. Precisamos nos tornar, por assim dizer, ecologicamente alfabetizados. [...] significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis (CAPRA, 1996, p. 231).

Assim, Layrargues (2003, p. 4, grifo do autor) identifica alguns princípios básicos da ecologia sugeridos por Capra, que pode ser utilizado pela sociedade como guia de construção das comunidades humanas sustentáveis, pois “[...] do ponto de vista sistêmico, a *função* se torna tão ou mais importante do que a *estrutura* do sistema”.

Entre os princípios mais importantes reconhecidos em um ecossistema que podem ser transposto as comunidades humanas são: Rede; Sistemas Aninhados; Interdependência; Diversidade Ciclos (Cooperação); Fluxo (Ciclagem); Desenvolvimento (Parceria); Equilíbrio Dinâmico (Flexibilidade) (LAYRARGUES, 2003; CAPRA, 1996, 2003, 2006).

Contudo, para entender estes princípios acima relacionados, Capra (2006) estabelece alguns pontos de vista não-lineares baseado em padrões de relacionamento, são eles: das partes para o todo; dos objetos para as relações; do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual; da quantidade para a qualidade; da estrutura para o processo; do conteúdo para os padrões. Para Capra (2003, p. 23) “compreender sistemas vivos, portanto, nos leva a compreender relações. Este é um aspecto-chave do pensamento sistêmico. Implica uma mudança de enfoque, de objetos para relações”. Assim, ele admite que compreender as relações não é fácil, pois estamos acostumados a MEDIR e PESAR coisas, mas as relações não podem ser medidas ou pesadas, então precisamos mapeá-las, o que leva ao estudo de

padrões.

Outra questão importante abordada por Capra (1996, 2003, 2006) é sobre a atuação do mercado e como este trata os bens gratuitos como o ar, a água, o solo e a teia das relações sociais. Tendo a partir de uma expansão econômica contínua, lucros obtidos em detrimento do meio ambiente, da qualidade geral da vida e das gerações futuras. O mercado transmite a informação que lhe é favorável e a alfabetização ecológica vem demonstrar e ensinar que esse sistema não é sustentável. Neste sentido, o posicionamento de Capra se aproxima de Habermas (1992) quando ele diz que o mercado tende a dominar o mundo da vida, mas a ação comunicativa tende a reagir.

Considerações Finais

Retomando a argumentação arendtiana inicialmente introduzida neste texto, consideramos que os discursos permitem aos sujeitos que se mostrem e, por isso, nos cabe, após as incursões em torno dos discursos ambientalistas no domínio da educação, questionar o que mostram ou pretendem mostrar estes sujeitos com estes discursos. Inicialmente, nosso texto buscou visualizar a forma como a temática do meio ambiente encontra ressonâncias no campo educacional e, com isso, percebemos uma pluralidade de intenções ambientalistas encontrando formas diferenciadas de interação com as questões educacionais.

Em relação ao conceito de Educação Ambiental, propriamente dito, a sua emergência em meio às reivindicações oriundas do seio das políticas de relações internacionais, na segunda metade do século XX, está associada a outros grandes desafios postos por esta política naquele momento, ou seja, ao lado da necessidade que vislumbra de educar as pessoas para proteger os recursos naturais encontramos um discurso em defesa da superação das desigualdades sociais, da eliminação da pobreza e do analfabetismo, do combate à poluição e à depredação meio ambiente etc.

Do mesmo modo, visualizamos os outros conceitos apresentados e, por exemplo, em relação ao conceito de Educação para a Sustentabilidade percebemos um discurso de natureza econômica, mas com metas formativas associadas a desafios políticos enfatizando que direcionar-se em favor da produtividade sustentável é uma tarefa também política com um forte discurso que clama por uma nova compreensão da cidadania, marcada por uma espécie de renovação da conscientização dos sujeitos, agora denominada de consciência ambiental.

Continuando nossa exposição, vimos o conceito de ecopedagogia ou ecoeducação sendo utilizado para revigorar um discurso crítico bem presente no domínio da educação

popular no Brasil que remete a uma concepção crítica da educação em diálogo com os diversos movimentos sociais e influenciados por uma noção de política na esteira da defesa de uma democracia participativa. Um autor como Moacir Gadotti, por exemplo, tem sua trajetória intelectual firmada no campo da educação popular ao lado de Paulo Freire que vê no diálogo dos diversos movimentos sociais contemporâneos uma possibilidade de manter vivo o pensamento crítico educacional. Nesta perspectiva, a pauta ambientalista é uma reivindicação que vem somar esforços a uma pedagogia que tem assumido como princípio a valorização dos saberes oriundos da cultura popular e que historicamente tem servido de lastro teórico e metodológico para os movimentos de alfabetização nos domínios da alfabetização de adultos e educação popular no Brasil.

Diferentemente disso, o sentido da palavra “alfabetização” na expressão alfabetização ecológica está muito distante do significado que a alfabetização assumiu nos movimentos em educação tal como relatados no parágrafo anterior. Esta perspectiva que parte da defesa dos ecossistemas vivos envolvendo o ser humano e a natureza visualiza na alfabetização a retirada do sujeito de uma espécie de “ignorância” ecológica para introduzi-lo numa percepção do mundo em que ele entenda que a proteção dos seres vivos envolve sua própria proteção como um ser vivo, por isso a necessidade da introdução de uma compreensão mínima dos conhecimentos ecológicos é uma exigência pedagógica.

Por outro lado, a palavra “alfabetização” na literatura no campo educacional origina-se de uma perspectiva pedagógica que tem enveredado esforços para mostrar que alfabetizar significa mais que a eliminação da ignorância dos sujeitos em relação a um determinado tipo de saber, ao contrário disso, os autores veem o analfabeto como dotado de uma cultura específica, mas sem posse da cultura letrada, que é predominante para a sociedade capitalista. Assim, o ato de alfabetizar é um ato em favor do diálogo de duas culturas diferentes e a tarefa do alfabetizador é buscar no universo da cultura popular uma forma de intermediação com a cultura letrada, o conceito de *palavra geradora* em Paulo Freire é uma expressão desta tentativa que jamais assumirá que um analfabeto é um ignorante.

Essa breve exposição nos mostrou aquilo que já é próprio do campo educacional e comum na relação dos saberes neste campo que é a forma indiferenciada de como circulam as ideias na educação enquanto saber educacional e que nos faz reconhecer uma das características principais para a definição do saber neste campo que é sua mestiçagem, ou seja, “[...] em que se cruzam, se interpelam e, por vezes se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro

lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação” (CHARLOT, 2006, p. 09).

Portanto, percebemos na exposição acima três tipos de apropriação conceitual na circulação entre os saberes das ciências da educação e os saberes das ciências ambientais. O primeiro tipo trata-se da apropriação para formar o domínio da educação ambiental no campo educacional da reivindicação ambientalista de defesa da proteção dos recursos naturais, associada a outras demandas sociais, tais como o combate à pobreza e à poluição, à depredação dos recursos naturais, o fim analfabetismo e do desenvolvimento agressivo etc. Ou seja, um discurso pluralista que envolve questões sociais, econômicas e ambientais como pano de fundo para a constituição de um sentido de educar seja ele de orientação econômica ou social. As concepções de Educação Ambiental e Educação para a Sustentabilidade circunscrevem este tipo de apropriação em que a Educação Ambiental se justifica se consegue sistematizar um discurso que dê respostas ainda que provisórias e intencionais às questões sociais e ou econômicas apresentadas.

O segundo tipo observamos nas concepções de ecoformação e ecopedagogia. Quanto à primeira, o debate da importância de termos um sujeito mais complexo e integrado às diversas formas de experiências e ou saberes, os científicos, os populares, os da tradição etc.; acontece apesar das questões ambientais, ou seja, se a discussão ambiental se tornou mais visível e possível intermediada pela necessidade de o sujeito se perceber de forma mais complexa, isso não acontece exclusivamente para atender as reivindicações ambientalistas, pois outras demandas pós-materialistas como as questões de gênero, etnia, pacifista etc. poderiam utilizar do mesmo argumento para justificar suas intenções formativas. Quanto à segunda, a ecopedagogia ou ecoeducação se configurou na inclusão na temática ambiental na história dos movimentos sociais populares em favor da alfabetização dos sujeitos, isto é, o que fizeram os autores foi senão manter atualizado um discurso crítico de conscientização dos sujeitos, mas agora a esta conscientização acrescenta-se a formação de uma racionalidade ambiental nestes sujeitos, quer dizer um conteúdo a mais para a sua consciência. O que não explica estes autores é porque as outras temáticas pós-materialistas não ocupam o mesmo acento em suas proposições.

O terceiro tipo operou pela inversão às apropriações anteriores. A palavra Alfabetização Ecológica é uma espécie de apropriação do vocábulo “alfabetização” para uma concepção de ecologia e meio ambiente que vê a possibilidade de os sujeitos apreenderem uma nova linguagem para se relacionar com o meio ambiente e, ao fazer isso, assimila um

conceito limitado de alfabetização que põe em dois lados distintos os iniciados (aqueles que sabem) e não iniciados (os que não sabem) a uma compreensão da natureza como ecossistema.

Esses tipos de apropriação tal como relatamos acima mostram as formas de interação entre dois campos de saberes o das ciências da educação e o das ciências ambientais. Entre estas duas dimensões, as nomenclaturas que visualizamos e que trata da aproximação delas nos remetem a uma pluralidade de significados para o meio ambiente, assim como e, conseqüentemente, para a educação, pois o lugar comum criado entre elas - denominado de educação ambiental, para sustentabilidade, ecoeducação, ecoformação, alfabetização ecológica – poderia desavisadamente ser chamada de interdisciplinar. Entretanto, as formas como tem sido realizadas as relações entre os dois campos nos coloca frente a receios em assumi-lo como interdisciplinar, talvez fosse mais justo dizer que as tentativas ensaiadas com os exemplos relatados no texto intencionam a interdisciplinaridade, mas sua realização não se constitui como tal.

Dizemos isso porque, tomando como base os argumentos de Pombo (2012), a integração entre os saberes e, conseqüentemente, a superação da *disciplinaridade* tem a ver com a nossa incapacidade de ultrapassar os princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de funcionamento nos quais fomos formados e educados. Visando superar isso, a autora coloca num mesmo contínuo as tentativas de superação em diferentes níveis e graus de relação entre as disciplinas envolvidas. Os termos *pluri*, *multi*, *inter* e *trans* são as expressões destas tentativas dos campos científicos e dos cientistas de fazerem ciência para além da disciplina que foi formado e educado, cuja principal força que os unem é a resistência à especialização.

No entanto, assumir como ponto de partida a negação à especialização não significa o alcance da superação da disciplinaridade, seja num nível mais fraco *multi* e *pluri* (*justaposição disciplinar*), intermediário *inter* (*inter-relação disciplinar*) ou mais forte *trans* (*transcender as barreiras disciplinares*).

Assim, vimos com os relatos que as tentativas de superação da perspectiva disciplinar ainda se dar num nível mais fraco, pois se trata da justaposição da temática ambiental com temáticas sociais (Educação Ambiental), com a econômica (Sustentabilidade), com o problema da formação humana (ecoformação), com a pedagogia histórico-crítica (ecopedagogia) e da assimilação da linguagem educacional para a perspectiva sistêmica da natureza (alfabetização ecológica). Diante disso, os problemas de apropriação apontados na

aproximação entre educação e o meio ambiente são a expressão de que estas disciplinas se justapõem e apresentam ainda dificuldades para romper seus princípios discursivos, fazendo a temática ambiental circular pelo campo educacional bem mais como uma expressão discursiva do que pela tentativa de se falar de educação num lugar comum com o meio ambiente.

Referências bibliográficas

ARENDDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRASIL. MEC. **Um pouco da história da educação ambiental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio +20**. Brasília: Capes, 2012b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 03 ago. 2012.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução Newton Roberval Eíchemberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, F. Alfabetização ecologia: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p. 18-33.

CAPRA, F. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, M. K.; BARLOW, Z. (Orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para o mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 46-57.

CARVALHO, I. C. de M. **A inserção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. 2001. 349p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.

CARVALHO, I. C. de M. As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de crise da modernidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 308-374, maio/ago. 2006.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticos e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

FIGUEIREDO, R. X. **Analfabetismo ecológico e (des)contextualização da matemática:**

limites e desafios à implantação de práticas pedagógicas ambientalistas na 1ª série dos cursos de modalidade integrada, no IFBA, Vitória da Conquista, BA. 2012. 148p. Dissertação (Mestrado) - Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária** Conceitos e expressões diferentes e interconectados por um projeto comum. Creative Commons, 2009. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137>>. Acesso em 15 set. 2011.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. CLACSO, 2001. p. 81-132. ISBN: 950-9231-63-0.

HABERMAS, J. El concepto de mundo de la vida y el idealismo hermenéutico de la sociología comprensiva. In: _____. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Madri: Taurus, 1992. p. 169-215.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

LAYRARGES, P. P. Determinismo biológico: o desafio da alfabetização ecológica na concepção de Fritjof Capra. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., 2003. **Anais...** CD ROM. Rio Claro: UFSCar, 2003. p. 1-11.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; Castro, R. C. de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LIMA, G. F. da C. Educação e sustentabilidade: possibilidade e falácias de um discurso. In: I ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 1., 2002. **Anais...** Indaiatuba, SP, 6 a 9 novembro de 2002. 15p.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e participação popular. In: BOZELLI, R. L.; SANTOS, L. M. F. Dos; LOPES, A. F.; LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Curso de formação de educadores ambientais: a experiência do projeto Pólen**. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2010. cap. VII. p. 169-189.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 82. ed. revista e modificada pelo Autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. O futuro que queremos. In: CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, Rio+20, 2012, Tema 10. **Documento final da conferência**. Rio de Janeiro, Brasil: ONU, 20 a 22 de junho de 2012.

ORR, D. Prólogo. In: STONE, M. K.; BARLOW, Z. (Orgs.). **Alfabetização ecológica: a**

educação das crianças para o mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 9-11.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3 -15, mar. 2005.

POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: _____. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. 2. ed. revista e aumentada. Lisboa: ed. Texto, 1994. p. 8-14.

REIGOTA, M. Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, p. 34-41, jan./mar. 1991.

SATO, M.; PASSOS, L. A. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 221-252.

SILVA, A. T. R. da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Paraná: Ed. UFPR n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SOUZA, R. F. **Uma experiência em educação ambiental: formação de valores sócio-ambientais**. 2003. 125p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Serviço Social, PUC, Rio de Janeiro.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.