

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
MESTRADO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE

ROSE MARY DE SOUZA PINTO

**DO SONHO REAL A REAL CONQUISTA: A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL ECOSÓFICA E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DOS ALUNOS**

Anápolis - GO

2009

ROSE MARY DE SOUZA PINTO

**DO SONHO REAL A REAL CONQUISTA: A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL ECOSÓFICA E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DOS ALUNOS**

Dissertação elaborada para obtenção do título de Mestre, no curso de mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente, linha de pesquisa: Sociedade, Políticas Públicas e Meio Ambiente, no Centro Universitário de Anápolis.

Orientadora: Mirza Seabra Toschi

Anápolis – GO

2009

ROSE MARY DE SOUZA PINTO

**DO SONHO REAL A REAL CONQUISTA: A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL ECOSÓFICA E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DOS ALUNOS**

Anápolis – GO, 29/05/2009.

Banca Examinadora

Dr. Mirza Seabra Toschi (UniEvangélica - orientadora)

Dr. Mirley Luciene dos Santos (UniEvangélica)

Dr. Marilda Schuvartz (Universidade Federal de Goiás)

DEDICATÓRIA

A Francisco, Maryana, Guilherme e Maísa,
razões de minha vida e de minha busca.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Natalina e José Carlos, pelos primeiros ensinamentos de amor e de respeito a vida em todas as suas dimensões.

A Francisco, Maryana, Guilherme e Máisa, por traduzirem e renovarem cotidianamente minha esperança na construção de uma nova humanidade.

A Odair Carlos, por ecoar força e inquietação intelectual até os últimos instantes de sua vida.

A Mirza, pela orientação competente, encorajadora e afetuosa sempre atenta às minúcias da pesquisa.

A Milton de Freitas Chagas, que imbuído de uma atitude filosófica procedeu à leitura atenta e enriquecedora de meus escritos.

A Marcia Carvalho, amiga e companheira nas reflexões da Educação Ambiental

A Késia, por ser uma amiga tão querida e companheira em todos os momentos.

Portal da Cor

Bom dia, natureza
 Pulmão da terra mãe
 Portal da cor, futuro
 Cada nascer do sol

Carinho, companheiro
 É como se a paz
 Cobrisse o mundo inteiro
 Terra, água, fogo e ar

Quero o sabor, o som
 Quero tocar, visão
 Cheiro de vida
 E um mar de gerações

Procuro a resposta
 Por que criar a dor?
 Se quando estamos juntos
 Temos sonho, força e amor

Gema da criação
 Herdeiro do pintor
 Dono do amanhã
 Do sim, do não

Coragem, companheiro
 Pra que fechar a voz
 Se a força do desejo
 Pulsa em cada um de nós

Ricardo Silveira/Milton Nascimento

Aqui vive um povo que merece mais respeito
 Sabe, belo é o povo como é belo todo amor
 Aqui vive um povo que é mar e que é rio
 E seu destino é um dia se juntar
 O canto mais belo será sempre mais sincero
 Sabe, tudo quanto é belo será sempre de espantar
 Aqui vive um povo que cultiva a qualidade
 Ser mais sábio que quem o quer governar

Milton Nascimento/Fernando Brant

RESUMO

O presente estudo, compreendido na linha de pesquisa Sociedade, Políticas Públicas e Meio Ambiente, buscou conhecer, compreender e analisar as concepções de Educação Ambiental dos alunos dos Ciclos II e III da Escola Municipal Renascer oriundos da desocupação Sonho Real – Parque Oeste Industrial e em processo de assentamento no residencial Real Conquista, em Goiânia. A Ecosofia de Félix Guattari (1990), fundamento teórico da pesquisa, consiste na articulação das três vias ecológicas — ecologia mental, ecologia social e ecologia ambiental — e atua na recomposição das práticas humanas nos mais variados domínios. As concepções de Educação Ambiental compreendidas como o campo no qual as diversas vertentes ecológicas são colocadas em disputa são classificadas por Sorrentino (1995) em: Conservacionista, Educação ao Ar Livre, Educação para a Gestão Ambiental e Economia Ambiental e se caracterizam pela parcialidade e simplificação na abordagem das questões ambientais. O exame da legislação da Educação Ambiental: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N.º. 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde, LEI N.º. 9.795/99 e Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, promoveu a percepção de que a concepção de Educação Ambiental subjacente aos documentos coaduna ora com uma Educação Ambiental Conservacionista, ora com a vertente da Economia Ecológica. A pesquisa de campo teve como instrumentos a observação direta, o questionário e o mapa falante. A análise e interpretação dos dados revelam que a concepção de Educação Ambiental dos alunos do Ciclo II e III é a Conservacionista, desprovida da complexidade das demais dimensões ecosófica. A Educação Ambiental Ecosófica ainda não figura nas concepções dos alunos embora seja possível entrevê-la através de brechas que podem constituir aberturas práticas para o enriquecimento dos modos de vida humanos.

Palavras-chave: Educação Ambiental – Ecosofia – Concepções dos alunos – Goiânia – Goiás – Parque Oeste – Sonho Real

ABSTRACT

Included in the “research line” / theme / “Concentrated in” “Society, Public Policies and the Environment”, this study aimed to know, to understand and to analyze the student concepts of environmental education in an elementary school (from Cycle II and III), Escola Municipal Renascer that has been came from an disengagement know as “*Sonho Real – Parque Oeste Industrial*” and from a settlement process in the Real Conquista residency, in Goiania. The Ecosophy of Félix Guattari (1990), the theoretical foundation of this research, consists in the articulation of three ecological pathways - mental ecology, social ecology and environmental ecology - and acts in the re-composition of the human praxis in different areas. Understood as the field in which environmental aspects are placed in dispute, the concepts of environmental education are classified by Sorrentino (1995) in: conservation, outdoor education, education for environmental management and environmental economics. It is characterized by bias and simplification in the approach of environmental issues. The examination of the legislation of Environmental Education: Law of Guidelines and Bases of Education (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) - LDB #9394/96, National Curricular Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais) - Environment and Health, Law #9795/99 and the National Program of Environmental Education (Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA), promoted the perception that the conception of Environmental Education subjacent from the documents unite sometimes with an environmental education conservation and other times with a strand of ecological economy. The tools of the fieldwork were the direct observation, questionnaire and map speaks. The analysis and the interpretation of the data showed that the conception of environmental education of elementary students (from Cycle II and III) is the conservationist, devoid of the complexity of other ecosophies dimensions. The ecosophy environmental education does not fit in the conceptions of students yet even though it is possible to have a glimpse of that through the gaps that may build practical openings for the enrichment of human way of life.

Keywords: Environmental Education – Ecosophy – Student Conceptions

SUMÁRIO

ÍNDICE DE FIGURAS.....	11
ÍNDICE DE QUADROS.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAP. I: EDUCAÇÃO AMBIENTAL: conceito e fundamentos sócio-históricos.....	19
1. Educação Ambiental: consensos e embates na construção dos saberes.....	19
1.1 Trajetória Histórica da Educação Ambiental: revendo as configurações teóricas do percurso ecológico.....	25
1.2 O conceito e seus desdobramentos: por uma Filosofia da Educação Ambiental.....	39
1.2.1 Ecologia Mental.....	43
1.2.2 Ecologia Social.....	49
1.2.3 Ecologia Ambiental.....	55
1.3. Consensos e Embates: Educação Ambiental x Educação Ambiental Ecosófica.....	60
CAP. II: OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	71
2.1 O lugar da Educação Ambiental: marcas e dimensões a partir da LDB 9394/96.....	71
2.2 O Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA e Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde: expressividades em questão.....	86

CAP. III: EDUCAÇÃO AMBIENTAL: os diálogos com a Ecosofia.....	108
3.1 Escola Municipal Renascer: os alunos e suas trajetórias	108
3.2 As concepções de Educação Ambiental.....	124
3.3 As três ecologias segundo os alunos.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICE.....	164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da localização do Parque Oeste Industrial.....	109
Figura 2	Mapa da localização da Escola Municipal Renascer.....	116
Figura 3	Mapa da localização do Residencial real Conquista.....	119
Figura 4	Gráfico percentual – O que você entende por Educação Ambiental – Ciclo II.....	127
Figura 5	Gráfico percentual – O que você entende por Educação Ambiental – Ciclo III.....	128
Figura 6	Gráfico percentual – Onde você tem aprendido sobre Educação Ambiental além de sua escola? – Ciclo II.....	130
Figura 7	Gráfico percentual – Onde você tem aprendido sobre Educação Ambiental além de sua escola? – Ciclo III.....	131
Figura 8	Gráfico percentual - Em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada? – Ciclo II.....	133
Figura 9	Gráfico percentual - Em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada? – Ciclo III.....	135
Figura 10	Gráfico percentual - Segundo seus professores, o que é Educação Ambiental? – Ciclo II	137
Figura 11	Gráfico percentual - Segundo seus professores, o que é Educação Ambiental? – Ciclo III	138
Figura 12	Gráfico percentual - Quais as atividade relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para você? Por quê? – Ciclo II.....	141
Figura 13	Gráfico percentual - Quais as atividade relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para você? Por quê? – Ciclo III.....	142
Figura 14	Gráfico percentual - Como a Educação Ambiental tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo? – Ciclo II.....	143
Figura 15	Gráfico percentual - Como a Educação Ambiental tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo? – Ciclo III.....	144
Figura 16	Mapa Paz Consigo.....	149
Figura 17	Mapa Paz com o Outro.....	151
Figura 18	Mapa Paz com a Natureza.....	153

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Diferentes linhas do Pensamento Ecológico – Educação Ambiental.....	38
Quadro 2	O que você entende por Educação Ambiental – Ciclo II.....	126
Quadro 3	O que você entende por Educação Ambiental – Ciclo III.....	128
Quadro 4	Onde você tem aprendido sobre Educação Ambiental além de sua escola? – Ciclo II.....	129
Quadro 5	Onde você tem aprendido sobre Educação Ambiental além de sua escola? – Ciclo III.....	131
Quadro 6	Em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada? – Ciclo II.....	133
Quadro 7	Em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada? – Ciclo III.....	134
Quadro 8	Segundo seus professores, o que é Educação Ambiental? – Ciclo II.....	137
Quadro 9	Segundo seus professores, o que é Educação Ambiental? – Ciclo III.....	138
Quadro 10	Quais as atividade relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para você? Por quê? – Ciclo II.....	140
Quadro 11	Quais as atividade relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para você? Por quê? – Ciclo III.....	141
Quadro 12	Como a Educação Ambiental tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo? – Ciclo II.....	143
Quadro 13	Como a Educação Ambiental tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo? – Ciclo III.....	144
Quadro 14	Palavras e expressões - Ciclo II.....	147
Quadro 15	Palavras e expressões - Ciclo III.....	148

INTRODUÇÃO

Nenhuma escolha é fruto do acaso. A escolha de um objeto de pesquisa traduz, dentre outras coisas, a própria história de vida do pesquisador. Para Bourdieu (1989) não existem objetos de pesquisa, na verdade eles são construídos pelo olhar do pesquisador que, de posse de certas chaves de leitura da realidade — oriundas de suas experiências de vida e orientação teórica — faz escolhas e traça caminhos.

Durante minha trajetória de vida construí uma relação singular com o meio ambiente. O cultivo de hortas e a apicultura me acompanham desde a infância, significando mais do que a simples obtenção do alimento, sobretudo uma possibilidade de construção de processos coletivos, já que nossa casa era referência entre os vizinhos para a partilha dos produtos cultivados. O tempo que dedicávamos em família ao trabalho com a terra — ao plantio, à colheita, à percepção das mudanças climáticas e do manejo necessário, e ainda ao cuidado com os animais, — mesmo vivendo em espaços urbanizados, contribuiu para a escolha da carreira docente em Biologia.

Atuei 27 anos como professora de Ciências, a maior parte desse tempo em escolas públicas de vários estados do Brasil. As muitas idas e vindas pelas estradas do país, promoveram o contato com a diversidade cultural do povo brasileiro, principalmente no que diz respeito à socialização do meio ambiente.

Meus últimos anos de docência foram em Goiânia no Colégio Marista. Além da preocupação com a Educação Ambiental dos alunos, vivenciei experiências significativas com comunidades de baixa renda. Interessava-me, de maneira especial, contribuir com a inclusão das camadas socialmente desprivilegiadas, no processo de participação cidadã.

O trabalho com a comunidade do Bairro Madre Germana, localizado em Aparecida de Goiânia, e a criação do Centro Marista Divino Pai Eterno nesta região, que objetiva reintegrar crianças e adolescentes à sociedade por meio da iniciação artística, é fruto de anos de convivência e de conquista da confiança dos moradores.

Enfim, a combinação de todas essas passagens de minha vida, aliadas à minha prática docente, foram os elementos que despertaram em mim, uma grande inquietação frente às manchetes que noticiavam a desocupação do Parque Oeste Industrial no ano de 2004. Acompanhei com avidez cada episódio da saga daqueles moradores, e uma série de interrogações começaram a tomar forma em minha mente.

O Parque Oeste Industrial é um loteamento criado em 1957, localizado na cidade de Goiânia. Em 2004, algumas famílias sem-casa, percebendo a ociosidade do espaço e

incentivadas por políticos e líderes comunitários, promoveram o processo de ocupação da região. O local denominado por seus moradores de “Sonho Real” ganhou rapidamente mais famílias, totalizando cerca de quatro mil no ano de 2005.

Das casas improvisadas e precariamente construídas com papelão, lona e restos de madeira aos pequenos barracões de alvenaria edificadas a duras penas, houve uma longa jornada acompanhada de perto por políticos que prometiam a desapropriação e a solução pacífica para a permanência no local.

O processo de desocupação não foi nada pacífico, exigindo uma verdadeira força tarefa das autoridades estaduais e municipais, Polícia Militar e o Grupo de Operações Táticas Especiais - GATE. Os números do que se chamou “Operação Triunfo”, constam oficialmente duas mortes, 14 feridos e oitocentos presos, denotando o empenho daquelas famílias em proteger seu espaço e os lares que construíram.

Algumas imagens denunciam os conflitos que se estabeleceram entre os moradores e a polícia, e a violência usada deliberadamente. Contudo, elas contam também das precárias condições de infra-estrutura e saneamento básico a que estavam submetidas às famílias do Sonho Real. Além do que lhes faltava e que era de responsabilidade do poder público, as fotos revelam indícios de como os moradores se relacionavam com o meio ambiente: todo tipo de lixo jogado a céu aberto, pouca ou quase nenhuma vegetação de médio porte e utensílios domésticos usados no preparo de alimentos sobre o chão de terra.

Diante de todas essas imagens, informações e fatos, as questões emergiam em profundidade: como estas famílias se relacionavam com o meio ambiente? Teriam recebido alguma Educação Ambiental? Caso recebessem, de que forma contribuiria com a melhoria da qualidade de suas vidas? Na verdade, estas questões eram apenas as sementes do que viria depois a tornar-se meu objeto de estudo.

Uma vez consumada a desocupação, as famílias foram encaminhadas para dois loteamentos: um localizado no Setor Grajaú e o outro no Residencial Itaipu. A Secretaria Municipal de Educação de pronto recebeu em seu quadro discente 387 educandos. Parte dos filhos dos moradores foram recebidos na Escola Municipal de Tempo Integral Renascer, implantada emergencialmente, em tempo recorde no dia 18 de abril de 2005, nas instalações do Centro de Formação Paulo Freire. Localizada na Av. T-1 com T-21, no Setor Bueno, a instituição escolar atende 315 educandos oferecendo-lhes alimentação, transporte, prevenção odontológica, ensino dos conteúdos curriculares pela manhã e diversas oficinas pedagógicas no período vespertino. Os outros 72 discentes foram matriculados na Escola Municipal D^a Iaiá Câmara, no Jardim América.

Trabalhando na Rede Municipal de Educação de Goiânia vivenciei indiretamente a chegada desses alunos à Escola Municipal Renascer e mais uma vez as indagações emergiram: como se portariam nesse novo ambiente? Suas atitudes, conceitos e ações denotariam quais tipos de concepções possuem de meio ambiente?

No entanto, antes de responder a essas questões foi necessário amadurecer as reflexões para chegar ao ponto central, ao problema nuclear que embasaria toda a investigação. Assim, após o exame de alguns teóricos das Ciências Humanas, dentre os quais se destacam Félix Guattari (1990) e Sorrentino (1995), reuni referências suficientes para o delineamento da pesquisa e seu objeto.

Na dimensão ambiental, entram em cena não apenas a defesa da natureza, mas a luta em prol da qualidade de vida, da sustentabilidade, dos direitos e da democracia ambiental na reapropriação social da natureza. É conceber a natureza em diálogo com a cultura, pensando “transversalmente” as interações entre ecossistemas, mecanosfera e Universos de referência sociais e individuais (GUATTARI, 1990).

Essas três vias estão embaralhadas na tripla visão ecológica. Uma educação ambiental, no sentido integral e holístico do termo, precisa encarar o desafio de educar na perspectiva ético-política da *Ecosofia*. A tradição acadêmica, tal como figura hoje nos currículos escolares, impõe um entendimento esquemático e rígido dos saberes, incompatível com a identidade epistemológica da educação ambiental na abordagem ecosófica.

Guattari (1990) assegura que a ecologia ambiental, em seu sentido generalista, tem por finalidade não apenas a proteção da natureza, mas atua na promoção de lutas sociais e maneiras de desenvolver a própria subjetividade. Assim, os movimentos ecológicos embora tenham relevância, não podem assumir sozinhos a responsabilidade pela questão ecológica global, principalmente pelas características maniqueístas e preservacionistas de alguns deles.

A identidade de vários movimentos ecológicos denuncia a impossibilidade de lidar com as demandas ambientais de forma abrangente e complexa. Há que se reconhecer que cada vez mais a vida em todas as dimensões dependerá da qualidade das intervenções humanas.

A causa ecológica é comumente associada à figura estereotipada de intelectuais idealistas e especialistas incapazes de conceber a realidade para além das fronteiras biológicas. O momento da atual crise planetária requer o tratamento das questões ambientais vinculadas à alma comum, como representante dos anseios individuais e coletivos, e por isso mesmo, coadjuvante na reelaboração das práxis humanas.

A questão ecosófica global se coloca não só como caminho para o enfrentamento da crise sem precedentes que assola a humanidade, como especialmente, para a constatação da complexidade dessa crise. Todas as transformações técnico-científicas e a exacerbada deterioração dos modos de vida individuais e coletivos são componentes desse desenho caótico.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como tema de investigação as concepções discentes acerca da Educação Ambiental. Essa escolha se fundamenta no entendimento de que somente reconstruindo a gênese do objeto, no sentido bourdieuiano da expressão, será possível promover sua compreensão radical, que vai à raiz. Dessa forma, creio ser necessário investigar as bases constitutivas das concepções de Educação Ambiental, deslindando suas faces e as conexões estabelecidas, para responder ao seguinte problema: Quais são as concepções de alunos de uma comunidade de baixa renda acerca da Educação Ambiental?

Objetiva-se com esse estudo conhecer, compreender e analisar as concepções de Educação Ambiental dos alunos de Ciclo II e III e as concepções de Educação Ambiental presentes nos documentos oficiais.

O desenho da pesquisa exigiu a formulação de algumas questões norteadoras, desdobramentos do problema, que intentam guiar os passos da investigação. São elas: De onde vêm as concepções dos alunos? As concepções dos alunos sofrem influência do senso comum? A televisão e os programas televisivos são citados quando se conversa sobre Educação Ambiental?

A escolha do tema Educação Ambiental visto sob o prisma de uma comunidade carente, baseia-se, também nas crescentes discussões sobre essa problemática na medida em que os organismos internacionais tomam ciência da crise sócio-ambiental decorrente do panorama de urbanização mundial cada vez mais intenso. A visão naturalista de Educação Ambiental pautada na ênfase de preservação da natureza passou a abarcar, igualmente, questões oriundas da necessidade de planejamento e desenvolvimento urbano.

De acordo com Lozano (2005), a maioria dos centros urbanos do Brasil se desenvolveu a partir de um modelo baseado no lucro e no consumo em larga escala, instalando a degradação da qualidade de vida e da capacidade de gerir o crescimento populacional. A incapacidade do poder público de garantir os serviços básicos necessários à sustentabilidade da vida, tais como habitação, saneamento e transportes, dentre outros, desrespeita a dignidade humana e exacerba os problemas sociais.

Ainda na década de 1990, na Conferência da ONU realizada no Rio de Janeiro em 1992, a discussão sobre a necessidade da presença da Educação Ambiental nos currículos

escolares foi uníssona. Não obstante, a situação da população mundial em relação aos problemas ambientais, em face da pouca consciência diante de questões como aquecimento global e o esgotamento dos recursos naturais de onde advinha parte de sua subsistência, exigiu que se criasse o termo Analfabetismo Ambiental.

As comunidades de baixa renda, submetidas que estão a condições inadequadas de alimentação, educação, saneamento e hábitat, vêm-se destinadas a aceitar programas públicos assistencialistas que apresentam apenas resoluções paliativas.

No presente estudo há uma tentativa de compreender a lógica que fundamenta a socialização do meio ambiente em uma escola de comunidade de baixa renda a partir da análise de suas concepções de Educação Ambiental.

Em todas as leituras que realizei encontrei diferentes conceitos de Educação Ambiental, contudo boa parte deles não abarcava o que acredito ser fundamental: uma educação ambiental pautada em uma visão holística do saber, ou seja, integral e integradora das humanidades. Assim, logo de início, procedi ao delineamento do conceito de educação ambiental ecosófica e seus desdobramentos quais sejam, a ecologia social, a ecologia ambiental e a ecologia da subjetividade. Foi necessário desenvolver uma nomenclatura própria para encontrar na educação o equivalente, com as devidas fundamentações, para cada uma dessas ecologias. Também nesse momento, realizei uma investigação bibliográfica com o intento de mostrar a trajetória histórica da Ecologia e suas diferentes linhas de pensamento, para em seguida, discorrer acerca das principais correntes de Educação Ambiental enquanto campo de saber, apresentando os principais teóricos considerados neste estudo e suas perspectivas. Tais estudos têm lugar no I capítulo.

Uma vez empreendida a necessária “tomada de posição”, no que se refere à concepção do conceito de Educação Ambiental, empreendi uma análise do lugar da Educação Ambiental e a concepção presente em alguns dos principais documentos elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N°. 9394/96, quais sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde, a LEI N°. 9.795/99 e o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, realizando, dessa forma uma pesquisa documental.

O capítulo dedicado à pesquisa de campo apresenta, inicialmente, a trajetória dos alunos que se inicia no Sonho Real — nome da ocupação do Parque Oeste Industrial — culminando com seu assentamento, ainda em processo, no bairro Real Conquista. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados no campo foram o questionário e o mapa falante com vistas à compreensão das concepções dos alunos e as faces constitutivas de seu

entendimento sobre a Educação Ambiental. O capítulo prossegue com a descrição, a análise e a interpretação dos dados concernentes ao levantamento das concepções dos alunos sobre a Educação Ambiental, suas repercussões no currículo escolar, e percepções acerca das três dimensões da Educação Ambiental Ecosófica (mental, social e ambiental). Esses diálogos e relações e demais considerações compõem o III capítulo.

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO AMBIENTAL ECOSÓFICA: CONCEITO E FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS

Neste primeiro capítulo, procuro esclarecer o conceito de Ecosofia. Assim, busco na obra de Félix Guattari o aporte teórico para tal construção, que se faz erigir sob uma visão holística do saber, integral e integradora das humanidades. Logo de início busco fundamentar a trajetória histórica da Ecologia enquanto campo de saber, apresentando seus principais teóricos e suas perspectivas. Feito isso, procuro estabelecer um diálogo entre os diversos conceitos de Ecologia e de Educação Ambiental e o conceito de Educação Ambiental Ecosófica, mostrando convergências, divergências e possibilidades de superação. Em seguida, apresento o delineamento do conceito de Educação Ambiental Ecosófica e seus desdobramentos.

1 Educação Ambiental: consensos e embates na construção dos saberes

A história das idéias nunca deveria ser contínua; deveria resguardar-se das semelhanças, mas também das descendências ou filiações, para contentar-se em marcar os limiares que uma idéia atravessa, as viagens que ela faz, que mudam sua natureza ou seu objeto.

Deleuze e Guattari

A Educação Ambiental foi gerada no seio dos movimentos ambientais e tomou forma na mesma medida em que a Ecologia e suas várias correntes se constituíam. Embora sejam distintas, Educação Ambiental e Ecologia têm um vínculo irrevogável e inerente. A Ecologia precede a Educação Ambiental e, dessa forma, como em outros campos de estudo, há consensos e divergências em torno do que seria Ecologia, e igualmente sobre o conceito de Educação Ambiental.

Nesse sentido, é necessário revisitar a construção desses saberes no intuito de promover uma compreensão rigorosa e saturada de historicidade, possibilitando o entendimento radical, “que vai à raiz”, da Educação Ambiental. Tal entendimento é fundamental à tomada de posição frente ao tema da pesquisa, sua condução e aporte teórico. Pois, como destaca Guattari (1990, p.54), é preciso invocar a história, “no mínimo pelo fato

de que corremos o risco de não mais haver história humana se a humanidade não reassumir a si mesma radicalmente”.

O relacionamento entre o homem e a natureza, muito antes do surgimento da expressão Ecologia, já era pauta das preocupações de filósofos, cientistas, artistas e religiosos da Antiguidade. A civilização grego-romana proclamava o poder da natureza e seus mistérios criando deuses para cada fenômeno da natureza e alegorias em que homens lutavam para sobreviver e dominar o ambiente.

A Era Medieval, regida pela lógica teocêntrica, atribuía ao divino todas as configurações da natureza, cabendo aos homens a aceitação incondicional da realidade. Conhecida como a Idade do obscurantismo intelectual, os tempos medievais testemunharam uma grande efervescência cultural responsável pelo surgimento da universidade e pela realização dos primeiros experimentos com plantas ainda no interior de mosteiros.

No entanto, é na Era Moderna, com o surgimento das cidades como lugar de encontro, de trocas, de comércio, de embates políticos, de instrução e da vertiginosa ampliação dos assentamentos humanos, que a natureza passou a receber especial atenção. As grandes navegações, adentrando o desconhecido mar, revelavam o ideal humano de conquistar a natureza. De um lado o ideal de desbravar as terras desconhecidas, ver do “outro lado”, do outro a concepção da natureza como um refúgio paradisíaco à agitação das cidades.

A natureza passava a ser vista não apenas como um lugar a ser conquistado, mas como um lugar de relação humana, onde o ser humano pode descansar, distanciando-se da nascente neurose urbana. Esta ressignificação da natureza ocorreu a partir da própria conquista humana da tecnologia — com novos instrumentos de navegação, os novos modelos de barcos, velas, mastros, etc., enfim, todo o conjunto de novos equipamentos voltados à aventura de explorar os espaços naturais e enfrentar os lugares “inóspitos” (CASCINO, 2003, p. 20).

Na Era Moderna foram realizados diferentes trabalhos no campo da Ecologia, embora não houvesse referência a essa palavra como campo de estudo. Nesse contexto, os trabalhos estavam nitidamente divorciados em Ecologia Animal e Ecologia Vegetal, sendo unificados somente por volta da década de 20 do século XX.

A gênese da Ecologia data oficialmente da segunda metade do século XIX, por meio do biólogo Ernest Haeckel, o primeiro a utilizar a expressão Ecologia, que deriva de duas palavras gregas: *Oikos* que significa casa, morada e *Logos*, que significa conhecimento. A Ecologia nessa perspectiva inicial apresenta como sentido o estudo da morada, da casa, do ambiente onde habitam os seres vivos (VIEIRA & BREDARIOL, 1998).

A concepção da Ecologia não gerou um discurso uníssono acerca do meio ambiente; ao contrário, a partir daí originaram-se várias correntes de pensamento ecológico que, por sua vez, engendraram diversos debates teóricos e políticos. Segundo Vieira & Bredariol (1998),

(...) a Ecologia de que todos ouvem falar se refere a correntes do pensamento ecológico, não mais a uma única ciência, mas a diferentes Ecologias. As principais correntes nascem da Biologia e da Geografia, da Engenharia Ambiental, da Economia Política, do Planejamento, do Desenvolvimento e das questões do Comportamento Humano (VIEIRA & BREDARIOL, 1998, p. 39).

Em sua origem, a Ecologia esteve voltada preponderantemente para as questões biológicas e, aos poucos, outras vertentes teóricas cuidaram de associar à Ecologia a perspectiva política, social, comportamental e tantas outras. Cabe destacar o importante papel desempenhado pelas publicações no que diz respeito à difusão da Ecologia. De acordo com Dias (1994), obras como “Evidência sobre o Lugar do Homem na Natureza”, de 1863 de Thomas Huxley tratavam da interdependência entre os seres humanos e os demais seres vivos. No ano seguinte outro livro foi lançado, desta vez por George P. Marsh, intitulava-se “O Homem e a Natureza” e também versava sobre o relacionamento entre seres humanos e os demais seres vivos.

A obra clássica do ambientalismo é “Primavera Silenciosa”, da jornalista norte americana Rachel Carson, de 1962 que aborda a perda da qualidade de vida produzida pelo uso indiscriminado e excessivo de produtos químicos e seus efeitos sobre os recursos naturais. Esse livro é considerado um marco, pois foi gerado no bojo da notória e crescente queda da qualidade de vida decorrente do modo de produção baseado na exploração dos recursos naturais e obtenção de lucro a qualquer custo, indo ao encontro da percepção nascente da deterioração da existência humana (DIAS, 1994).

O século XX foi cenário de uma grande popularização das questões ambientais. Alguns autores chegam a afirmar que o movimento ambientalista nasceu na década de 1960. Nesse ínterim surgem também grandes movimentos como o dos *hippies*, o feminismo, o *Black Power*, movimento negro, e mudanças substanciais nas formas de viver decorrentes do pacifismo, da liberação sexual, das drogas e do *Rock-and-roll* (CASCINO, 2003; DIAS, 1994).

Dias (1994) esclarece que a Educação Ambiental era definida como um processo que objetiva a formação de cidadãos conhecedores do ambiente biofísico e seus problemas, habilitando-os a resolvê-los. Esse conceito enfatiza unicamente os aspectos naturais da

Educação Ambiental, o que é contrário à própria identidade da educação, que deve ser entendida, em sua essência, como integradora e articuladora de infinitas possibilidades relacionais.

Para Cascino (2003), os movimentos ambientais não são apenas uma leitura da realidade dos ecossistemas, no sentido restrito de sua abordagem naturalística. Todavia, o ambientalismo carrega os elementos revolucionários característicos da emergência de uma mudança de mentalidade ainda muito recente na história da humanidade. A identidade dos movimentos ambientais é constituída nesse bojo, “nasce exatamente ali; tem a marca dos movimentos ditos minoritários” (CASCINO, 2003, p.35).

É nesse caldo cultural que surge o ambientalismo. É na convergência de todos esses pontos, os quais faço questão de repetir, que surge o ambientalismo: o movimento *hippies*, o *rock-and-roll*, a liberação sexual e as drogas, o feminismo, os movimentos dos negros e homossexuais, a luta “por um planeta mais azul”, antinuclear e pacifista, o nascimento da multimidiatização, a proliferação da informação, da TV, e mais recentemente, nos anos 90, a informática (CASCINO, 2003, p.34).

Outra publicação expressiva na trajetória da Ecologia foi empreendida em 1972, pelo Clube de Roma — grupo formado por intelectuais, cientistas e autoridades com o intuito de agir como um catalizador de mudanças globais — que publicou o relatório “Limites do Crescimento”, denunciando que o consumo mundial acarretaria uma limitação do crescimento e um possível colapso. Nesse mesmo ano, em Estocolmo, foi realizada a Primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano e Desenvolvimento que culminou na elaboração e adoção da *Declaração de Estocolmo* como um conjunto de princípios para o manejo ecologicamente correto do meio ambiente (CASCINO, 2003).

Nesta ocasião, ocorreu o registro mais polêmico da política ambiental externa do Brasil. Consoante Dias (1991), os representantes brasileiros afirmaram não se importar em pagar o preço da degradação ambiental, desde que o resultado fosse o aumento do Produto Nacional Bruto (PNB). Quando representantes do mundo inteiro se reuniam preocupados com a degradação ambiental, o Brasil oferecia suas riquezas naturais em troca de migalhas do progresso. Essa posição dos militares, então no poder, evidencia uma compreensão da Conferência como uma tentativa de golpear o desenvolvimento dos países pobres. Sem nenhum pudor, e com o aval do general Costa Cavalcanti, Ministro do Interior do governo de Emílio Médici havia um cartaz que anunciava:

Bem vindos à poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias cidades que receberiam de braços abertos a sua poluição, porque o que nós queremos são empregos, são dólares para o nosso

desenvolvimento (Limites do Crescimento, Fundação Demócrito Rocha, p. 7 apud DIAS, 1991, p. 4).

De acordo com Dias (1991), já nessa primeira conferência a Educação Ambiental é reconhecida como elemento crítico no combate à crise ambiental, sendo enfatizada a necessidade de formação de professores e de desenvolvimento de novos recursos institucionais.

Nesse contexto, o conceito de Educação Ambiental difundido no início da década de 1970 pela União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN), a concebia como:

(...) o processo de reconhecimento de valores e de esclarecimentos de conceitos que permitam o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para entender e apreciar as inter-relações entre o homem, sua cultura e seu ambiente biofísico circunjacente (DIAS, 1991, p.25).

Outra definição corrente foi elaborada por Mellowes em 1972. Tal estabelecia a Educação Ambiental como um processo de desenvolvimento progressivo de um senso de preocupação, de responsabilidade com o meio ambiente, “baseado em um completo e sensível entendimento das relações do homem como o ambiente a sua volta” (DIAS, 1994).

De qualquer forma, é necessário ressaltar que a evolução dos conceitos de Educação Ambiental, bem como sua realização, tem sido vinculada ao conceito de meio ambiente e ao modo como era percebido.

A definição dos princípios e orientações em Educação Ambiental foi inicialmente formulada em 1975 no Encontro de Belgrado promovido pela UNESCO, tendo continuidade na Conferência de Tbilisi em 1977, na Geórgia, ex-União Soviética.

Na Conferência de Tbilisi foi elaborada a Declaração sobre a Educação Ambiental, contendo as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para seu desenvolvimento. Esse evento foi um marco histórico na evolução da Educação Ambiental, dando origem à implantação de suas recomendações na Inglaterra, França e Estados Unidos.

O Brasil, nesse contexto, estava envolvido em intermináveis discussões acadêmicas sobre a natureza da Educação Ambiental, o que perdurou até o próximo evento ocorrido em 1987, na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Moscou (DIAS, 1994).

A situação do Brasil foi a mesma da grande maioria dos países pobres, ou seja, justamente onde a EA seria mais necessária, dadas as cruéis realidades

socioeconômicas ali instauradas, sob a égide de modelos de desenvolvimento impostos, de notória capacidade de degradação da qualidade de vida, a EA não se desenvolveu o suficiente para ser capaz de produzir as transformações necessárias (DIAS, 1994, p. 23).

Embora o Brasil estivesse ainda tateando investidas no campo da Educação Ambiental, foi sede do próximo grande marco temporal da Educação Ambiental que aconteceu no Rio de Janeiro em 1992, conhecido como RIO-92 ou ECO-92. Esse evento objetivou examinar a situação ambiental do mundo, aprimorar a legislação ambiental e socializar as experiências nacionais e internacionais de Educação Ambiental, formalizando nesse encontro a Carta Brasileira para a Educação Ambiental e outros documentos da Eco 92 (DIAS, 1994; MEC/BRASIL, 1992).

Para Cascino (2003, p. 42), o planeta passou a ser olhado, visitado, discutido e analisado sob outros prismas. A ECO-92 foi um marco de convergência de ações e eventos anteriores que culminaram na certeza de que há um futuro comum e, portanto, cabe aos homens, às mulheres e a natureza pensar conjuntamente, porque fazem parte “dos mesmos sistemas, existem pelas mesmas razões; porque há interdependência inquestionável”.

Após a ECO-92, muitos avanços foram alcançados em termos de legislação ambiental, publicações, grupos de trabalho, propostas pedagógicas, projetos e outros que marcariam

(...) uma profunda mudança nos paradigmas que orientam a leitura das realidades e dos problemas que envolvem a produção e o consumo de bens e serviços, a exploração de recursos naturais, a reforma e/ou substituição de instituições de representação e participação política, a transformação dos espaços de formação e educação das futuras gerações. Concretizando um movimento de construção de novas referências sociais e políticas, houve um salto qualitativo nas relações entre as sociedades e seu meio (CASCINO, 2003, p. 41).

A Conferência de 1992 corroborou com as premissas de Tbilisi e definiu áreas de programas para a Educação Ambiental na Agenda 21, sendo por isso reconhecida como o “encontro internacional mais importante desde que o homem se organizou em sociedades” (DIAS, 1994, p. 54).

A partir desse marco, a Educação Ambiental tem se aproximado paulatinamente de uma concepção crítica de ambiente, considerando-o como um bem comum, direito natural e essencial à vida, a ser percebido e desenvolvido mediante a práxis mediadora e a relação dialética entre o ambiente e sua problemática.

Contudo, à medida que os conceitos da Educação Ambiental evoluem juntamente com a construção teórica desse campo do saber, evoluem também as necessidades humanas e

ecossistêmicas oriundas da deterioração dos modos de vida. Atualmente, mais do que nunca a Educação Ambiental se coloca como instrumento necessário de formação para o exercício da cidadania, e de conscientização da responsabilidade individual, social e ambiental na regulação da existência da vida coletiva.

1.1 Trajetória Histórica da Educação Ambiental: revendo as configurações teóricas do percurso ecológico

Plano de vida, plano de música, plano de escrita, é igual: um plano que não pode ser dado enquanto tal, que só pode ser inferido, em função das formas que desenvolve e dos sujeitos que forma, pois ele é *para* essas formas e esses sujeitos.

Deleuze e Guattari

A trajetória da Educação Ambiental é entremeada, anda *pari passu* com a Ecologia. A Ecologia, por sua vez, foi se transformando no decorrer da história e ganhando novos contornos em função das necessidades e das perspectivas humanas. Desta maneira, os delineamentos que esse campo do saber desenvolveu — para além das preocupações estritamente relacionadas à realidade natural — são emblemas da diversidade de olhares, atributos e conexões que figuraram em seu percurso. Se em sua gênese a Ecologia esteve calcada apenas na compreensão do ambiente em sua dimensão biofísica, o caminho percorrido possibilitou e até exigiu sua convergência com os assuntos sócio-econômicos e culturais.

As convergências da Ecologia com outros campos do saber, dentre os quais se encontra a educação, deram origem à Educação Ambiental. O debate entre a educação e o meio ambiente se desenvolveu no bojo da problematização da própria crise ambiental e adquiriu caráter institucional por iniciativa da Organização das Nações Unidas – ONU, em 1972, na já referida Conferência de Estocolmo.

Nesse sentido, a Educação Ambiental pode ser considerada uma das sendas da trajetória da Ecologia que, embora goze de considerável autonomia e identidade própria, tem com esse campo de conhecimento uma relação simbiótica, ao mesmo tempo em que estabelece múltiplas e diversificadas relações com outros saberes.

Para Lima (1999, p. 2), articular educação e meio ambiente é relevante por uma série de questões. A educação é um instrumento privilegiado de humanização, socialização e direcionamento social, pois, como prática social, guarda em si possibilidades de promover liberdade ou opressão, transformação ou conservação da realidade. Essa opção não impõe à educação um papel redentor, ou de “uma panacéia capaz de solucionar todos os problemas sociais, mas, também, considera não ser possível pensar e exercitar a mudança social sem integrar a dimensão educacional”.

Entre convergências e divergências, a Ecologia e a Educação Ambiental desenvolveram construções teóricas que resultaram em várias orientações teórico-políticas. Assim, é possível afirmar que existem Ecologias e, por conseguinte Educações Ambientais, pois, conforme ressalta Lima (1999), tanto a educação quanto a questão ambiental comportam múltiplas dimensões que abrangem aspectos essencialmente políticos que abrangem visões de mundo e interesses diversificados.

A primeira constatação relevante na análise da relação entre educação e meio ambiente é a de que não há “uma” educação para o meio ambiente, mas múltiplas propostas, proporcionais, em número e, variedade, às tantas concepções de mundo, de sociedade, e de questão ambiental existentes (LIMA, 1999, p. 6).

Com relação às diversas vertentes teóricas da Educação Ambiental, seu delineamento e breve análise são fundamentais à tomada de posição e justificativa das concepções orientadoras desta investigação. Os parágrafos seguintes apresentam de forma breve os principais construtos teóricos que emergiram originalmente do campo ecológico e se fazem presentes, em maior ou menor medida, no campo da Educação Ambiental. Dessa forma, a visita às Educações Ambientais, é necessariamente precedida por um breve panorama teórico das Ecologias, por conta da intersecção entre a Educação Ambiental e a Ecologia.

Não há intenção de investir em uma descrição cansativa e prolixa do variado leque de orientações teóricas, todavia o objetivo é situar teoricamente o campo da Ecologia para possibilitar a construção posterior do campo da Educação Ambiental. Essa construção pretende tanto municiar a compreensão e a reflexão do leitor acerca da gênese dos conceitos em Ecologia, quanto fornecer bases para análise da Educação Ambiental enquanto prática educativa no desenho de seus diferentes caminhos, que se cruzam ora com a Ecologia, ora com Educação. Como bem disseram Vieira & Bredariol (1998, p. 68) essa caracterização “tem o sentido de um alerta, de um convite e de uma demonstração de riqueza”.

A demonstração de riqueza se dá pela apresentação da diversidade de linhas e pela criatividade do pensamento ecológico. Conviver com e manter essas diferenças ou identidades, procurar pontos em comum, debater, se aproximar num momento, se afastar e se reconstruir no outro, negociar e selar alianças frente a objetivos concretos, também são exercícios democráticos (VIEIRA & BREDARIOL, 1998, p 68).

Primeiramente serão abordados, nesse item, os pensadores que abordam as diferentes correntes do pensamento ecológico, e propõe cada um à sua maneira, uma sistematização dessas perspectivas teóricas. As linhas do pensamento ecológico, de acordo com Vieira & Bredariol (1998), são sistematizadas de diferentes formas por estudiosos do campo. Leonardo Boff (2004), Antônio Carlos Diegues (1994), José Augusto Pádua (2006) e Celso Bredariol (1990) são alguns dos principais teóricos que se dedicam a pensar o campo do conhecimento ecológico, apresentando um mapeamento dos caminhos da Ecologia.

Marcos Sorrentino, também terá lugar nesse estudo, entretanto, por ser um teórico do campo da Educação Ambiental e propor uma organização de suas várias linhas de pensamento, sua menção ocorrerá logo adiante, após a apresentação das principais formas de sistematização das teorias ecológicas que ora se seguem.

Essas quatro correntes de sistematização do pensamento ecológico contribuem tanto para identificação quanto para a construção desse campo de conhecimento. Nesse sentido, Pádua (2006), ecologista e militante, autor do livro *O que é Ecologia* de 1985, destaca a importância de conhecer com abrangência como o campo ecológico se constituiu para perceber sua heterogeneidade e tensões internas e externas. Para o autor é possível afirmar que existem quatro grandes áreas do pensamento ecológico, quais sejam: Ecologia Natural, Ecologia Social, Conservacionismo e Ecologismo. As duas primeiras dão ênfase ao plano dos conhecimentos técnico-científicos sendo que as duas outras estão voltadas para os aspectos mais práticos da atuação social.

Se houvesse a possibilidade de estabelecer uma cronologia, seria apropriado começar pela Ecologia Natural, aquela de Haeckel, que abrangia apenas os aspectos da economia da natureza, de suas relações com e entre os organismos vivos. Essa Ecologia (PÁDUA, 2006) bebia na fonte do campo da Biologia e outras ciências como a Química, a Física, a Geologia, etc. Sua base é a do conceito de *ecossistema*, que traduz a noção de que a natureza não existe em isolamento e sim em sistemas complexos, baseados em processos físicos e biológicos.

A Ecologia Natural, ao investigar o ecossistema pretende compreender as regras de seu funcionamento, estabelecendo para isso uma série de leis que regulam os mecanismos ecossistêmicos, quais sejam: a interdependência, a ordem dinâmica, o equilíbrio auto-

regulado, a maior diversidade = maior estabilidade, o fluxo contínuo e reciclagem permanente (PÁDUA, 2006).

A complexidade do planeta Terra, de acordo com Pádua (2006), é compreendida nesse contexto como constituída por diversos biomas — grandes complexos de vida com determinadas características como cerrado, savanas, oceanos, etc. — que em conjunto compõem a unidade global da vida no planeta, denominada *ecosfera*. O homem então seria apenas parte dessa grande sinfonia da vida, mas possui capacidade de entender racionalmente o processo de evolução e a sacralidade da natureza.

Cumprir ressaltar que a simples consideração do homem como parte do esquema ecossistêmico exige uma reorientação mais abrangente da Ecologia, de modo a se ocupar de analisar as tensões e os conflitos para inventariar os desequilíbrios. Infelizmente a interação homem – natureza não se dá em moldes tão harmônicos. O que ocorre na maioria das vezes é um sentimento de oposição, de ruptura entre a esfera humana e a esfera natural. Assim, a Ecologia Social tem como objeto o estudo do impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais.

A Ecologia Social tem seu nascedouro vinculado aos impactos do desenvolvimento industrial, pois, na medida em que a sociedade urbano-industrial se ampliou uma série de contradições foram geradas acarretando a degradação ambiental em níveis mais alarmantes. Esse movimento não ficou restrito aos grupos de intelectuais, mas contou com a participação de pessoas de todos os campos sociais. O grande marco literário do movimento ecológico já mencionado anteriormente, Primavera Silenciosa, de 1962, de Rachel Carson, se insere nesse contexto e é um dos exemplos de como a Ecologia Social passou cada vez mais a fazer parte do debate público (PÁDUA, 2006).

Uma série de correntes de pensamento e raciocínios sofisticados surgiram a partir desse movimento, mas para o momento basta ressaltar que a premissa básica da Ecologia Social “é a percepção da especificidade da ação humana em relação à ação das outras espécies” (PÁDUA, 2006, p. 26). Essa afirmação, embora pareça simples, aponta várias frentes de análise — a produção material da subsistência humana compreendida no como produzir e no para quem destinar; na qualidade das necessidades humanas que vão além da sobrevivência, pois expressam o conjunto das determinações sociais; e na possibilidade de satisfação dessas necessidades em face de uma realidade ecológica também determinada.

A questão é que sob o signo da sociedade industrial, de um mercado em permanente expansão, a produção material não passa necessariamente pela satisfação das necessidades coletivas, ao contrário visa muito mais garantir “o processo de acumulação do

capital no interior de uma economia baseada na competição entre grandes empresas” (PÁDUA, 2006, p. 32).

Ainda de acordo com o pensamento de Pádua (2006) outras duas grandes correntes do que é conhecido genericamente como movimento ecológico são o Conservacionismo e o Ecologismo. A primeira corrente se contrapõe às pressões destrutivas das sociedades humanas, sendo suas motivações as mais diversas: a compreensão da importância do bem-estar e a sobrevivência humana, razões estético-científicas, econômicas ou ainda afetivas. A importância das iniciativas oriundas do Conservacionismo tem seu mérito e faz frente de forma vigorosa às tendências destrutivas do modo de produção capitalista, no entanto, não se preocupa em propor linhas de ação integradoras das realidades das dimensões da vida.

É importante considerar, no entanto, que esse tipo de luta não implica a apresentação de um projeto alternativo global para a transformação da sociedade, pois os conservacionistas estão preocupados apenas em criticar os aspectos da estrutura sócio-econômica que possuem impacto destrutivo direto sobre a natureza, não se ocupando em questionar aqueles aspectos que não dizem respeito diretamente a essa questão (PÁDUA, 2006, p. 35).

O Ecologismo, por sua vez, guarda muitas semelhanças com o Conservacionismo, a diferença entre essas correntes reside em que os Ecologistas não se limitam apenas à defesa da natureza, mas também questionam o sistema social inclusive nos aspectos que não se relacionam diretamente com a natureza. Dessa forma, o Ecologismo se relaciona com um projeto de transformação social.

Pádua (2006) sistematizou o quadro da Ecologia nessas quatro correntes e contribuiu para o entendimento desse campo do saber e suas duas tendências predominantes: ora se restringe ao plano naturalístico da Ecologia, ora avança em direção aos conflitos sociais e à dimensão política. De qualquer maneira há que se considerar que o exercício proposto pelo autor propicia a visualização das forças e tensões do campo na disputa pela autoridade do discurso ecológico.

Outro pensador que se dedica a visitar as configurações teóricas do campo Ecológico é Celso Bredariol (1990). Engenheiro Agrônomo, Analista Ambiental e Doutor em Planejamento Ambiental, o autor agrupa as vertentes ecológicas em quatro, dentro das quais, por vezes, há subdivisões: Ecologia como Ciência que compreende a Biologia de Haeckel e a Geografia de Margalef, e ainda a Engenharia Ambiental que se refere às tecnologias de controle; a Ecologia Política de Dupuy entendida como mercado de tecnologias ou projeto político transformador; a Ecologia do Desenvolvimento que abrange o Ecodesenvolvimento, o

Desenvolvimento Sustentável e o Etnodesenvolvimento de Sachs e a Ecosofia de Guattari, composta por três registros — sociedade/natureza e subjetividade.

Em parceria, os autores Vieira & Bredariol (1998) visitam o quadro teórico da Ecologia e estabelecem um breve panorama acerca de cada uma das quatro correntes. Nesse sentido, esclarecem que o surgimento da Ecologia com Haeckel, ocorreu em um contexto de intenso interesse pela natureza, corroborando também para origem de outras vertentes mais circunscritas ao domínio da geografia, como as descritas por Magalef: “1) A descrição e ordenação da paisagem geográfica; 2) Questões práticas e ordenação da paisagem geográfica; 3) Fisiologia e Etologia; e 4) Demografia” (VIEIRA & BREDARIOL, 1998, p.40).

De acordo com os autores, a Ecologia evoluiu enquanto ciência de síntese e sistematizou uma série de conceitos e métodos que formam a “base para se pensar ecologicamente a realidade natural” (VIEIRA & BREDARIOL, 1998, p. 40), seja tanto em sua dimensão biológica, quanto em sua dimensão espacial. Assim, três conceitos merecem destaque: o conceito de biosfera que compreende o conjunto da vida e suas frações, o de biótipo que designa o suporte inorgânico da vida, e o de biocenose como o conjunto de organismos que vivem num determinado biótipo. Biótipo e biocenose, por conseguinte, quando associados constituem o ecossistema.

A Ecologia como Ciência agrupa — de acordo com a sistematização teórica de Vieira & Bredariol (1998, p. 45) — além das tendências voltadas para a realidade biológica e geográfica, a Engenharia Ambiental. Esta última vertente é uma das mais importantes do pensamento ecológico atual e trata de “minimizar os efeitos danosos da ação humana sobre a natureza”, por meio do planejamento e das técnicas de manejo ambiental. A Engenharia Ambiental foi constituída a partir da associação do Urbanismo e das Engenharias Químicas e Sanitárias e se desenvolveu voltada para as questões da poluição do ar e das águas para, gradativamente, desenvolver-se como

[...] sistema de prevenção que inclui o planejamento ambiental que irá compor os diagnósticos de qualidade, elaborar metodologias para os estudos de avaliação de impacto ambiental, definir critérios de localização de atividades poluidoras, exigências para instalação de atividades, e o zoneamento de território para tornar compatível o desenvolvimento econômico e o controle da qualidade do meio ambiente, orientando o licenciamento de atividades que se queiram instalar ou a fiscalização das atividades instaladas (VIEIRA & BREDARIOL, 1998, p. 47).

A Engenharia Ambiental, embora esteja no território da Ecologia que privilegia a concepção biofísica, engendra potencialidades para a definição de estruturas políticas na medida em que se propõe a pensar estratégias de relacionamento entre o homem e natureza a

partir de novas metodologias de controle e desenvolvimento da fauna e da vegetação em sua relação com a humanidade (VIEIRA & BREDARIOL, 1998).

A segunda grande corrente identificada por Bredariol (1990) é a Ecologia Política, considerada filha e irmã da Economia Política. Um momento de auge dessa vertente foi expresso na emblemática publicação já citada, do Clube de Roma, *Os Limites do Crescimento*, que abordava a problemática dos padrões de vida frente ao crescimento dos países desenvolvidos e a iminência de colapso dos recursos naturais que ocasionaria o desaparecimento da vida da face da Terra.

Expoente dessa linha, Jean-Pierre Dupuy afirma (apud VIEIRA & BREDARIOL, 1998, p. 53) que o desenvolvimento do capitalismo chegou a tal ponto que coloca a humanidade diante da necessidade de escolher entre o “capitalismo ecológico ou a instauração de outra lógica social”. Ele preconiza as grandes linhas desse novo capitalismo pautado em uma nova divisão do trabalho em que a felicidade e a produção da qualidade do ar e da água também seriam indicadores de produtividade. Mas a questão da Ecologia Política não gira apenas em torno da discussão dos limites do crescimento, pois hoje transpõe as concepções maniqueístas e se dedica a discutir uma retomada do crescimento econômico com vistas à superação da pobreza absoluta nos países periféricos e à conquista da cidadania planetária que se pretende construir.

A Ecologia do Desenvolvimento — Ecodesenvolvimento, Desenvolvimento Sustentável ou ainda Etnodesenvolvimento — é apresentada por Vieira & Bredariol (1998) a partir do teórico Ignacy Sachs, como uma alternativa de crescimento na superação da miséria, da contaminação ambiental e do caráter excludente do modelo econômico.

Esse movimento é uma resposta ao impasse entre poluição e miséria, discutido na Conferência de Estocolmo e ganhou maior fôlego com a crise do petróleo. Contudo, o desenvolvimento dessa vertente levou ao questionamento da falsa dicotomia entre miséria e poluição e apontou a manutenção dos padrões de consumo dos países ricos como a verdadeira causa da degradação do meio ambiente (VIEIRA & BREDARIOL, 1998).

As críticas mais comuns ao Ecodesenvolvimento, destacadas por Vieira e Bredariol (1998), são a suspeita de que este promoveria somente um desenvolvimento menor e seria apenas alternativa para enganar os pobres, ou ainda uma proposta de crescimento autóctone. A falta de articulação das discussões com o quadro político também é outra limitação dessa proposta — amplamente apoiada pela Organização das Nações Unidas — ONU — que produziu diversos documentos e relatórios em que a relação entre meio ambiente e análise política é diluída em milhares de páginas (VIEIRA & BREDARIOL, 1998).

A quarta e última corrente elencada por Bredariol (1990) é a concepção orientadora desse trabalho, a qual ele apresenta sob o título de A Ecologia e o Comportamento. A Ecosofia de Félix Guattari (1990), consoante Vieira & Bredariol (1998), é fruto de uma articulação inédita entre o *ego*, o *socius* e o *oikos* que formam a base de uma reorientação geral para a transposição do modelo restrito de natureza. Essa base filosófica é constituída respectivamente pela Ecologia Mental, Ecologia Social, Ecologia Ambiental e propõe um retorno à natureza em todas as suas dimensões, contemplando desde o conhecimento da biosfera ao desvelamento dos anseios mais íntimos do indivíduo. Um esforço de negação frente à padronização dos usos e consumos, de indignação diante do envenenamento dos alimentos, da destruição das criaturas e da restrição à diversidade e à autonomia.

Bredariol (1990) sistematiza o quadro teórico da Ecologia considerando a complexidade do campo e a diversidade de correntes oriundas das interpretações do real. Ao considerar a Ecologia como Ciência, apresenta suas características predominantemente biologistas, mas também os avanços que essa corrente conquistou com a Engenharia Ambiental em relação à superação de uma visão fundada estritamente em parâmetros biofísicos, para uma relação que contempla igualmente as discussões políticas e sociais. Nesse sentido, as demais linhas que o autor destaca são decorrentes de articulações entre a Ecologia e outros campos como a Política, a Economia e a Filosofia, e demonstram o quanto a noção de ciência pura é incompatível com o projeto de transformação ecológico que requer a construção de uma complexa rede de relações entre os saberes.

O terceiro estudioso das diferentes linhas do pensamento ecológico, Antônio Carlos Diegues (apud VIEIRA & BREDARIOL, 1998), relaciona cinco vertentes teóricas da Ecologia. No primeiro bloco estão o Preservacionismo e o Conservacionismo, o quadro seguinte agrupa o Ecosocialismo Marxista, a terceira linha é a Ecologia Social também denominada Ecologia Cultural, o Ecologismo e por fim a quinta vertente Ecologia Profunda.

Como pesquisador, antropólogo e doutor em ciências sociais, Diegues (apud VIEIRA & BREDARIOL, 1998) se dedica ao estudo das populações tradicionais e identifica o Conservacionismo como oriundo dos Estados Unidos do século passado. Nessa tendência a proteção à natureza edifica uma espécie de paraíso intocável, afastando o homem da natureza, criando um neomito da natureza perdida, onde estariam igualmente, perdidas as populações indígenas, ribeirinhas, pescadores e outros portadores de uma cultura totalmente estranha ao Ocidente desenvolvido.

Partindo do interesse por esse choque entre propostas de proteção da natureza e populações tradicionais, Diegues reconstrói a trajetória de uma ideologia ecológica, situando suas origens no conservacionismo e no preservacionismo americanos (VIEIRA & BREDARIOL, 1998, p. 71).

A partir desse resgate antropológico da Ecologia, Diegues (VIEIRA & BREDARIOL, 1998) se movimenta em direção a 1960 e caracteriza as correntes atuais, que já se diferenciam da antiga proteção à natureza, a saber: a Ecologia Profunda, A Ecologia Social e o Ecosocialismo.

O Ecosocialismo se fundamenta no marxismo clássico e apresenta como premissas a crítica à concepção da natureza como mercadoria. Nesse contexto, a natureza é portadora de forças produtivas em permanente relação com as forças culturais. A relação homem-natureza seria pautada em outras bases, nas quais o homem é produto e produtor nas relações sociais, sendo exaltado o papel do coletivo da humanidade e a constituição mútua da natureza - história. Esse projeto preconiza a utopia de romper com a exploração da natureza e construir em seu lugar uma unidade homem-natureza (VIEIRA & BREDARIOL, 1998).

Também conhecida como Ecologia Cultural, a Ecologia Social vê o humano como ser social, antes de vê-lo como ser natural, espécie. Sua principal crítica aponta o modo de produção capitalista como a força motriz da degradação ambiental, que só será combatida mediante a conquista do equilíbrio da biosfera promovida por meio de “uma sociedade democrática, descentralizada e baseada na propriedade comunal da produção” (DIEGUES apud VIEIRA & BREDARIOL, 1998).

Consoante Vieira & Bredariol (1998), ultrapassar o nível superficial da ciência e alcançar o nível mais profundo da consciência ecológica é o discurso de ordem da Ecologia Profunda. Com uma atitude ainda mais contemplativa que os Preservacionistas, toda a lógica dessa orientação ecológica gira em torno da espiritualidade, da veneração do mundo natural e de um biocentrismo.

As correntes apresentadas pelo autor representam a gama de pensamento mais atual no campo ecológico e revelam traços marcantes dos extremos a que uma vertente teórica da ecologia pode alcançar, a exemplo da Ecologia Social e a da Ecologia Profunda. Embora apresentem nomenclaturas semelhantes (VIEIRA & BREDARIOL, 1998) as escolas de Diegues se distinguem daquelas apresentadas por Bredariol (1990), mas justamente por isso, permitem a construção de um olhar crítico capaz de emitir juízo de valor diante da multiplicidade de concepções ecológicas.

Leonardo Boff (2004) é o quarto é último teórico que se põe a serviço da sistematização das concepções teóricas da Ecologia. Teólogo, filósofo, professor e autor de

várias obras, organiza o panorama das linhas ecológicas em seis agrupamentos, quais sejam: a Ecotecnologia, a Ecopolítica, a Ecologia Humana e Social, a Ecologia Mental, a Ética Ecológica, a Ecologia Radical ou Profunda.

A primeira corrente se propõe a minorar os efeitos da devastação ambiental por meio do desenvolvimento de técnicas, procedimentos e todo o aparato tecnológico. Esse esforço tem sua importância na medida em que parte do entendimento de que se o processo civilizatório é o grande vilão do desequilíbrio da natureza, é papel da tecnociência trabalhar no contraponto desse caminho. Contudo, Boff (2004, p. 19) destaca que esse movimento ecológico não se atém às questões que estão no bojo da degradação. Apresenta certas limitações, pois “atacam-se apenas as conseqüências. Não se desce a identificação das causas da depredação e agressão do conjunto dos seres da natureza com suas relações de equilíbrio”.

A Ecopolítica, no entendimento de Boff (2004), é uma resposta à política de desenvolvimento edificada sob a barbárie para com a natureza. Assim, propõe a construção de estratégias de crescimento sustentável, de modo a promover a solidariedade e a manutenção das condições de existência para as gerações futuras. No entanto, quando há impasses que requerem uma escolha entre o desenvolvimento e o meio ambiente, a opção geralmente se coloca em prol do progresso econômico e em oposição à justiça ecológica. Segundo o autor

[...] a justiça ecológica deve vir sempre acompanhada de justiça social: que adianta garantir escola e merenda escolar às crianças da favela, se elas morrem porque continuam morando em favelas sem saneamento básico? Ou propiciar o uso de gás natural para os transportes públicos se nos bairros pobres da periferia nem linha de ônibus passa? (BOFF, 2004, p. 20).

A proposta da Ecologia Humana ou Ecologia Social baseia-se na centralidade da relação do ser humano e da sociedade com o meio ambiente, considerado em sua integralidade e diversas dimensões, desde os Alpes descomunais à minúscula bactéria ou microorganismo. Boff (2004, p. 20) ressalta que esta ecologia é a que mais se aproxima do significado primeiro de seu nome: “a ciência doméstica, a ciência do habitat humano”. Todavia salienta que os limites dessa vertente estão justamente no distanciamento das relações sociais, da organização econômica, sem problematizá-los suficientemente.

Já a Ecologia Mental busca a “interação psíquica do ser humano” com vistas a potencializar sua solidariedade e reverência para com o meio natural e social promovendo um equilíbrio mais duradouro. As ressalvas a essa corrente ecológica se referem ao risco de que esse projeto seja apenas um caminho para aliviar a tensão, ou simplesmente garantir uma

trégua com a natureza, sem se ocupar da “mentalidade de possessão, de domínio e de exclusão com referencia aos outros e à natureza” (BOFF, 2004, p.21).

Os questionamentos em torno da ética, compreendida com responsabilidade pelo planeta, são a tônica da Ética Ecológica. Em face do esquecimento das regras áureas de relacionamento e do bem-viver entre os homens e destes com a natureza, esta Ecologia propõe uma reflexão acerca da exploração das classes, da subjugação dos povos, e da opressão dos sexos. Pois, como enfatiza Boff,

o ser humano é também e principalmente um ser de comunicação e de responsabilidade. Então ético seria também potencializar a solidariedade generacional no sentido de respeitar o futuro daqueles que ainda não nasceram. E por fim ético seria reconhecer o caráter de autonomia relativa dos seres; eles também têm direito de continuar a existir e a co-existir conosco e com outros seres, já que existiram antes de nós e por milhões de anos sem nós. Numa palavra, eles têm direito ao presente e ao futuro (BOFF, 2004, p.22).

Porém, há que se atentar para o risco de que a ética se banalize em mero legalismo, ou seja, relativizada diante dos fins propostos, ou ainda se transfigure em moralismo ou uma contenção efêmera de hábitos e comportamentos. A busca, ao contrário, é por uma “realização jovial da existência em relação reverente e terna para com todos os demais seres vivos” (BOFF, 2004, p.22).

A última tendência identificada por Boff (2004) é a Ecologia Radical ou Ecologia Profunda baseada na compreensão radical, que vai à raiz das questões. Dessa forma, atribui a crise atual à crise da sociedade hegemônica, que persegue a prosperidade, o crescimento ilimitado de bens materiais e de serviços e se apóia na lógica da exploração da natureza e do ser humano, no industrialismo, na informatização e na robotização para o exercício do poder e da conquista do lucro. Essa vertente não pretende invalidar as outras, apenas propõe uma reflexão mais profunda, que questiona o cerne das relações sociais em que “o ser humano está *sobre* as coisas para fazer delas condições e instrumentos da felicidade e do progresso humano. Ele não se entende *junto com* elas, numa pertença mútua, como membros de um todo maior” (BOFF, 2004, p. 23).

Essa breve exposição do panorama teórico da Ecologia buscou mostrar como nasceram alguns conceitos ambientais e como operam as diferentes correntes a partir das interpretações e conexões que se constroem com os saberes ecológicos. É possível afirmar que os conceitos em Ecologia são comuns a todas as concepções teóricas, afinal de contas palavras como ecossistema, biosfera, bioma, biocenese, biótipo, interdependência, ordem dinâmica, equilíbrio auto-regulado, biodiversidade, fluxo contínuo, reciclagem permanente e

sustentabilidade aparecem no discurso de todas elas. No entanto, a apropriação que cada opção teórica faz desses conceitos, bem como as conexões que estabelece entre eles e/ou com outros campos do conhecimento, é que lhes confere identidade e especificidade, tornando-as divergentes.

Diante da enorme variação de definições e de experiências há que se promover confrontos, embates, diálogos múltiplos no intuito de que cada indivíduo, grupo, sociedade possa decidir para onde deseja ir, escolhendo caminhos, ou até mesmo construindo seus próprios caminhos. Esse exercício democrático, como afirmam Vieira & Bredariol (1998, p. 67), é tarefa da Educação Ambiental. Pois, “a Educação Ambiental é o campo onde se divulgam, se formalizam, se sistematizam e disputam as diferentes propostas das Ecologias”.

Uma aproximação com a metáfora da canção já utilizada no início desse capítulo, também proporciona uma boa comparação sobre o papel dos conceitos em Ecologia e suas diferentes orientações teóricas. Metaforicamente falando, o campo ecológico representaria a pauta musical, o conjunto de linhas onde se escreve uma partitura. Os conceitos ambientais seriam as claves e as notas que compõem as diversas escalas musicais com seus bemóis e sustenidos. Uma vez combinados com técnica e rigor, esses elementos dão origem à canção que simboliza cada vertente teórica da Ecologia.

O campo Ecológico representa a pauta, ou seja, os critérios, as linhas gerais, as regras de funcionamento da lógica ecológica, e, sobre ela, a canção será escrita. O conteúdo da canção, estilo, variações sonoras, ritmos, arranjos e as infindas combinações musicais feitas a partir das notas e claves, constituem a canção que é criada pelo movimento Ecológico e lhe confere uma poética musical única, característica de determinada teoria. Como bem afirmam Deleuze e Guattari (1997):

mas quanto mais a obra se desenvolve, mais os motivos entram em conjunção, mais conquistam *seu próprio plano*, mais tomam autonomia em relação à ação dramática, aos impulsos, às situações, mais eles são independentes dos personagens e das paisagens, para tornarem-se eles próprios paisagens melódicas, personagens rítmicos que não param de enriquecer suas relações internas (DELEUZE e GUATTARI, 1997, P. 127).

Ao ouvir esse breve concerto o leitor teve a oportunidade de ser previamente apresentado às obras teóricas da Ecologia e apreciá-las. O contato com esse repertório colabora para a formação de um senso de discernimento, de julgamento sobre os aspectos da Ecologia, municiando a identificação com uma escolha teórica. E, mais do que isso, incentiva a preocupação permanente em buscar a evolução, a inovação, a inauguração de aberturas prospectivas, sem considerar a autoridade de determinada corrente de forma rígida e

definitiva, mas como portadora perene de aberturas para o enriquecimento das práticas e das concepções sócio-ambientais (GUATTARI, 1990).

O “Quadro 1” apresenta as diversas linhas do Pensamento Ecológico no campo da Educação Ambiental. O quadro esquematiza as principais características desenhadas pelos autores do campo da Educação Ambiental. O quadro em seu original (VIERA & BRADARIOL, 1998) trazia as linhas de pensamento de Boff, Diegues, Pádua e Lago e Bredariol, o pensamento de Marcos Sorrentino foi esquematizado especialmente para este trabalho.

Quadro 1 - Diferentes linhas do Pensamento Ecológico – Educação Ambiental¹

Autor	Boff (1995)	Diegues (1994)	Pádua e Lago (1985)	Bredariol (1990)	Sorrentino (1995)
	Ecotecnologia - técnicas e procedimentos para preservar o meio ambiente	Preservacionismo - apreciação ética e espiritual da vida selvagem (Pinchod) Conservacionismo - uso racional e criterioso dos recursos naturais (Muir, J.)	Ecologia Natural - estuda os sistemas naturais (Hackel, E.)	Ecologia como Ciência - Biologia e Geografia (Haeckel-Margalef) - tecnologias de controle	Educação Ambiental Conservacionista - visão pragmática da proteção da natureza - o homem é algoz da natureza - mito da natureza intocada

¹ Quadro elaborado por Vieira & Bredariol (1998, p. 80) constante no livro Cidadania e política Ambiental, com acréscimo, feito por mim, com base na abordagem de Sorrentino (1995), único teórico do quadro que aborda as correntes de Educação Ambiental.

L I N H A S E C A R A C T E R Í S T I C A S	Ecopolítica - estratégias do desenvolvimento sustentável	Ecossocialismo Marxista - forças produtivas da natureza - o homem é natureza e ela seu mundo (Moscovici, S.)	Conservacionismo - luta pela proteção da natureza Ecologismo - projeto político de transformação social	Ecologia Política - mercado de tecnologias ambientais ou projeto político transformador (Dupuy, J. P.)	Educação para a Gestão Ambiental - crítica ao sistema capitalista - ênfase na formação e na atuação de movimentos sociais - processo de mediação de conflitos
	Ecologia Humana e Social - relações sociedade e natureza	Ecologia Social/Ecologia Cultural - ser social e não espécie diferenciada - equilíbrio da biosfera como fim em si (Bookchin, M.) - processos adaptativos	Ecologia Social - estudo das relações do homem com o meio ambiente (Carson, R.)	Ecologia do Desenvolvimento - Ecodesenvolvimento, Desenvolvimento Sustentável, Etnodesenvolvimento (Sachs, I.)	Economia Ecológica ou Educação para a Sustentabilidade - estudo das interrelações entre o sistema econômico e os ecossistemas - discurso da sustentabilidade
	Ecologia Mental - a natureza dentro de nós	Ecologismo - tecnologia produz crise (Commoner, B.) - volta a uma vida sadia- comunidade (Fournier, P.)		Ecosofia - três registros – sociedade/natureza e subjetividade (Guattari, F.)	Educação ao Ar Livre - autoconhecimento em contato com a natureza - reverência à natureza -desenvolvimento da sensibilidade
	Ética Ecológica - a responsabilidade pelo planeta	Ecologia Profunda - os direitos intrínsecos do mundo natural (Warwick, F.) - a vida tem valor intrínseco (Naess, A.)			
	Ecologia Radical ou Ecologia Profunda - crise de hegemonia, de paradigma do crescimento ilimitado				

Fontes²:

BOFF, L. Ecologia, grito da Terra, grito dos pobres. São Paulo, Ed. Ática, 1995.

DIEGUES, A. C. S. O mito moderno da natureza intocada. NUPAUB-USP, São Paulo, 1994.

PÁDUA, J. A. e LAGO, A. O que é Ecologia. São Paulo, Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

BREDARIOL, C. S. Ecologia, Ecodesenvolvimeto e Educação Ambiental. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1990.

SORRENTINO, M.³ Educação Ambiental e Universidade: um estudo de caso. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação (Área de Concentração: Didática) da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1995.

1.2 O conceito e seus desdobramentos: por uma Filosofia da Educação Ambiental

² Referências usadas por Vieira e Bredariol na elaboração do quadro.

³ Autor usado como base para a criação da coluna contendo as vertentes da Educação Ambiental.

Os princípios em filosofia são gritos, em torno dos quais os conceitos desenvolvem verdadeiros cantos.

Gilles Deleuze e Félix Guattari

A questão ambiental tem protagonizado diversas discussões, congressos e manifestos desde a segunda metade do século XX. É consenso entre muitas autoridades de diversos campos sociais o agravamento da destruição do planeta e a eminente ameaça à existência humana. De acordo com Vieira & Bredariol (1998) dentre os marcos no processo de legitimação da problemática ambiental destacam-se a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1992, as conquistas estabelecidas na Constituição Federal de 1988, Constituições Estaduais e Leis Orgânicas dos Municípios, bem como a representatividade direta da sociedade em audiências públicas, aliadas à mobilização da opinião pública na promoção e execução de projetos ecológicos.

Em face do constante amadurecimento de diferentes segmentos da sociedade é necessário reconhecer que há um consenso sobre a importância da defesa dos direitos ambientais, sua proteção e socialização. Não obstante, é possível observar que, em grande parte das discussões e dos documentos, as demandas ambientais são abordadas apenas em seu aspecto natural, àquele que se restringe a fauna, a flora e aos lugares e espaços da natureza. O meio ambiente, considerado em sua completude, é igualmente constituído pelos seres humanos e sua subjetividade, e o conjunto das relações sociais compreendidas tanto em sua face micro quanto em seu aspecto macro.

A degradação do meio ambiente não ocorre à parte de uma profunda degradação das relações do homem consigo mesmo e suas subjetividades. De igual modo a qualidade da complexa rede de relações sociais — que abarcam desde a relação pai-filho, educando-educador aos vínculos entre poder público-sociedade civil, grandes potências-países subdesenvolvidos — é determinante e determinada no e pelo processo de degradação do meio ambiente.

A barbárie e o caos ambiental que se instalaram em nosso século precisam ser compreendidos de forma sistêmica, assim como sistêmica é sua forma de operar. O que se configura atualmente diz respeito à dinâmica social em escala macro — mundial, econômica e cultural — e micro — pessoal e intelectual, e à interdependência entre todas essas dimensões.

Os modos de vida humanos, individuais e coletivos encontram-se comprometidos diante da devastadora desagregação e dos males extremos que se instalam. As redes de parentesco, a vida doméstica, conjugal e as relações de vizinhança têm se reduzido e se padronizado numa espécie de implosão e infantilização regressiva (GUATTARI, 1990).

O atual modelo de desenvolvimento econômico, baseado no conceito de ciência e razão instrumental, produz e exacerba a desigualdade social e o desequilíbrio ambiental. A vigência e os efeitos da exploração sobre a natureza se intensificam a cada dia, colocando a população diante de ameaças, que de tão novas, ainda não tem vocábulo equivalente em nossa língua.

Destruição da camada de ozônio, acúmulo de lixo, efeito estufa, chuva ácida, fauna ameaçada, poluição do subsolo e dos mares, excesso de lixo, poluição do ar, gasto excessivo de energia e de água, perigos de esgotamento dos recursos minerais não renováveis, e fenômenos como o “El niño”, “La niña” e Tsunami e furacões como o “Catrina” — são apenas alguns dos exemplos que denunciam o advento de outras catástrofes ainda não nomeadas.

Acresce-se a estes fatos a degradação das condições de vida das populações, agravando a mortalidade infantil, a desnutrição e a fome, a má formação congênita, epidemias decorrentes do desequilíbrio ecológico tais como: a dengue e suas várias configurações, a febre amarela, a gripe aviária, o mal da vaca louca, o vírus Ébola e outros. O principal vetor de todas essas transformações são os grandes desequilíbrios ecológicos, que se fossem observados de maneira sensível, testemunhariam, em alto e bom som, acerca da indissociabilidade do homem e da natureza.

A crise ambiental necessita ser concebida a partir de seus impactos sobre todas as dimensões da vida. Torna-se cada vez mais urgente uma articulação das forças técnico-científicas e ético-políticas capazes de subsidiar a percepção e o enfrentamento de tal situação.

Diante da proporção planetária que as questões ambientais adquiriram, é preciso que as respostas às demandas decorrentes desse processo também aconteçam em nível planetário.

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Esta revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo (GUATTARI, 1990, p.9).

Sua teoria baseia-se na criação de uma filosofia do meio ambiente, decorrente de uma articulação entre os três registros ecológicos, quais sejam: o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana, também conhecidos como ecologia mental, ecologia social e ecologia ambiental.

Segundo Guattari (1990), as três ecologias devem ser articuladas a partir de uma heterogênese na construção de um projeto humano comum, ou seja, um projeto contínuo de “ressingularização”, em que a um só tempo os indivíduos se tornem mais solidários e cada vez mais diferentes, o que poderia ser estendido às relações sociais e ao meio ambiente. Ele enfatiza que é exatamente na articulação “da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado”, que reside a possibilidade de saída das crises maiores de nossa época.

O que o autor propõe com a Ecosofia é a criação de uma nova referência que possibilite a indicação de linhas de recomposição das práxis humanas nos mais variados domínios, tanto naquilo que concerne à vida cotidiana, quanto no que diz respeito à reinvenção da democracia. Nesse contexto, as palavras de ordem, já estereotipadas pelo desgaste de discursos vazios que concebem o meio ambiente e sua defesa de maneira restrita, seriam superadas por outras formas de conceber a produção da existência humana em novos contextos históricos.

Dessa forma, a ecosofia considera como seu objeto não apenas a dimensão do meio ambiente como sinônimo de natureza. Ao defender a perspectiva da natureza, coloca em condição de igualdade a qualidade das relações sociais, bem como a qualidade das subjetividades que operam interior e exterior aos indivíduos. Trata-se do resgate da vida em seu sentido pleno, de “ecosofias” interdependentes e articuladas, construídas a partir das relações do ser humano consigo mesmo, dos seres entre si, enquanto espécie, e dos grupos com o ambiente planetário do qual são parte.

É essa abertura práxica que constitui a essência dessa arte da “eco” subsumindo todas as maneiras de domesticar os Territórios existenciais, sejam eles concernentes às maneiras íntimas de ser, ao corpo, ao meio ambiente ou aos grandes conjuntos contextuais relativos à etnia, à nação ou mesmo aos direitos gerais da humanidade. Assim sendo, esclarecemos que não se trata para nós de erigir regras universais a título de guia de tais práxis, mas, ao contrário, de liberar as antinomias de princípio entre os três níveis ecosóficos ou, se preferirmos, entre as três visões ecológicas, as três lentes discriminantes aqui em questão (GUATTARI, 1990, p. 38).

A partir desses pressupostos, a tão sonhada convivência harmoniosa entre os seres humanos e a natureza, a tão almejada paz, somente poderá ser realizada mediante a conquista

da paz em outras dimensões. Por isso mesmo o conceito de Ecosofia carrega em seu bojo três grandes intentos consoantes às três ecologias: a ecologia mental que intenta a promoção da **paz consigo**, a ecologia social e o desejo de desenvolver a **paz entre os seres humanos** e a ecologia ambiental que busca conquistar a **paz entre os homens e a natureza**.

A epígrafe desse capítulo, de autoria de Deleuze e Guattari (1995), apresenta os princípios em filosofia como gritos e os conceitos que se constroem em sua volta como verdadeiros cantos. No que concerne à Ecosofia é possível concebê-la como um grito, talvez uma manifestação de beleza simples e profunda em prol de um projeto humano pleno de vida e de sensibilidades. E quais seriam os conceitos que se desenvolvem em torno dessa filosofia como “verdadeiros cantos”? A resposta não poderia ser outra: as três ecologias é que se articulam e desenvolvem um canto pela defesa da paz em torno da Ecosofia. A música oriunda desse movimento é cantada em diversos tons, ritmos e vozes, gerando múltiplas possibilidades de tessitura musical.

O tema dessa canção gira em torno da defesa da vida, tal como Guattari (1990) assevera, é preciso

fazer emergir outros modos diferentes daquele da pura informação abstrata; engendrar Universos de referência e Territórios existenciais, onde a singularidade e a finitude sejam levadas em conta pela lógica multivalente das ecologias mentais e pelo princípio de *Eros* de grupo da ecologia social e afrontar o face a face vertiginoso com o Cosmos para submetê-lo a uma vida possível – tais são as vias embaralhadas da tripla visão ecológicas (GUATTARI, 1990, p. 54).

Parafraseando Deleuze e Guattari (1995), me servindo mais uma vez dessa metáfora, diria que os princípios da Educação Ambiental Ecosófica são gritos, em torno dos quais as três ecologias desenvolvem verdadeiros cantos.

Para Guattari (1990), a Ecosofia defende o desenvolvimento de uma pedagogia que tenha o poder de inventar seus mediadores sociais. Tal defesa converge com os ideários de uma Educação Ambiental orientada por uma perspectiva holística, integral e integradora dos devires-humanos. O atual momento da história da humanidade e do planeta exige, por sua complexidade, uma referência de análise que possa abarcar a multiplicidade de fenômenos, situações e interpretações que se delineiam a partir do real/ideal em termos de qualidade de vida.

O convite dessa pesquisa é para que esse canto possa ser ressingularizado em cada instituição educativa por meio da Educação Ambiental Ecosófica. A lida cotidiana com as premissas da Ecosofia na ambiência escolar coloca em questão não apenas o desenvolvimento

das concepções de professores e alunos em Educação Ambiental, mas, sobretudo, aborda o perceptível, o concreto no plano das relações objetivas entre os seres humanos e a natureza.

As três ecologias são apresentadas a seguir em separado, não porque são desconexas e estanques, ou por obedecerem a uma ordem hierárquica pré-estabelecida, ou ainda pelo fato de que sua compreensão dessa forma se tornaria mais fácil. Não. Elas estão aí, livres, abertas e múltiplas para que cada leitor/educador possa conectá-las à seu modo, e assim criar sua canção.

1.2.1 Ecologia Mental

Longe se vai sonhando demais, mas aonde se chega assim?
Vou descobrir o que me faz sentir eu, caçador de mim.

Milton Nascimento

O contexto do atual modelo econômico confronta os seres humanos com um quadro nada esperançoso. As condições de existência humana são aviltadas de maneira lancinante. Testemunham desse processo de degradação do homem as demandas sobre-humanas de trabalho, a exigência de melhores índices de produção, a necessidade de constante aperfeiçoamento profissional, a ênfase no consumo exacerbado como condição e sinônimo de realização pessoal, a ameaça eminente de instabilidade empregatícia.

Concomitante às exigências do mundo do trabalho, outras mazelas de ordem psíquica e emocional protagonizam este cenário: depressão, insônia, stress, transtornos psíquicos — esquizofrenia, transtorno obsessivo compulsivo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, síndrome de Bournot⁴ — lesão por esforço repetitivo e outras tantas, sem falar em todos os riscos decorrentes da falta de segurança no trabalho.

O relacionamento que os seres humanos têm cultivado com o próprio corpo também denuncia desrespeito e não aceitação de si. A perseguição de um padrão de beleza por meio da insistente e constante mudança do fenótipo — cor do cabelo, textura dos fios, cor dos olhos, silhueta ideal e todas as mudanças provenientes de cirurgias plásticas — demonstra um narcisismo muitas vezes mutilador. O extremo dessa postura aponta para os casos de anorexia, bulimia, deformação da face e/ou do corpo por consecutivas cirurgias

⁴ Síndrome que habitualmente acomete docentes submetidos à carga horária e a condições de trabalho e remuneração aviltantes, dentre outros fatores, e perdem o *élan*, a força vital, o prazer criativo que orienta e impulsiona os processos de trabalho pedagógico. Esses sentimentos são acompanhados dos mais diversos sintomas físicos

plásticas. Ao lado dos males oriundos da vaidade, há outros que também ocupam lugar de destaque: obesidade, alcoolismo, dependência química e doenças muitas vezes decorrentes de uma alimentação incorreta (colesterol, diabetes, hipertensão e outras).

É imperativo encarar os efeitos do atual modo de produção no seio da vida cotidiana individual, doméstica, conjugal, de vizinhança, de criação e de ética pessoal. A necessidade que se delineia para os tempos presentes e futuros é a de cultivar o dissenso e a produção singular da existência capaz de fazer frente à subjetividade capitalística e suas tendências neutralizantes que anestesiam a si mesmas e produzem um sentimento de onipotência e falsa autonomia identitária (GUATTARI, 1990).

A lista poderia se estender longamente, contudo o exposto já basta para mostrar que na medida em que a sociedade avança no campo científico-tecnológico, também desenvolve e se submete a novas formas de sofrimento e auto-destruição. À semelhança da destruição que ocorre no meio ambiente natural, em nível micro, o ser humano promove sua própria degradação física e afetiva.

Guattari (1990) afirma que Chernobil e a Aids revelam brutalmente os limites dos poderes técnico-científicos da humanidade e as “marchas à ré” que a natureza pode reservar. A necessidade e pertinência da defesa de uma ecologia mental, que se posicione de maneira firme e ousada na defesa de um relacionamento saudável e afetivo do homem consigo mesmo, é visível.

A ecologia mental diz respeito à relação que cada ser humano desenvolve com seu corpo, com suas subjetividades, com o tempo, com os mistérios da vida e da morte, com sua espiritualidade (GUATTARI, 1990). A ecologia mental, também conhecida como ecologia pessoal, é traduzida nas conexões e leituras decorrentes dos embates homem-mundo vivenciado de forma única por cada indivíduo, resultando na expressão de uma melhor ou pior qualidade de vida.

O exercício da ecologia mental implica uma tentativa ousada de resistir às tendências homogeneizantes no campo estético e das manipulações político-ideológicas. Quer na vida individual ou coletiva, a ecologia mental procura reapreciar a cultura, a vida cotidiana, o trabalho e o esporte em função de critérios diferentes daqueles do rendimento e do lucro. Para Guattari (1990), a ecosofia mental é uma forma de

procurar antídotos para a uniformização midiática e telemática, o conformismo das modas, as manipulações da opinião pela publicidade, pelas sondagens etc. Sua maneira de operar aproximar-se-á mais daquela do artista do que a dos profissionais da “psi”, sempre assombrados por um ideal caduco de cientificidade (GUATTARI, 1990, p. 16).

A dimensão mental da Ecosofia tem como princípio o reconhecimento da limitação e da fragilidade da condição humana. Assim, propõe o resgate do respeito às necessidades do corpo e suas características imanentes, operando pela lógica da aceitação de seu aspecto carnal, que remete à sua animalidade, àquilo que em cada ser humano é simplesmente natureza.

De acordo com Guattari (1990), uma postura ecosófica demanda um profundo reconhecimento e aceitação das paisagens que habitam as esferas mais íntimas do indivíduo. É o desvendar de si e a aceitação das especificidades intrínsecas e extrínsecas da subjetivação humana.

A subjetividade, através das chaves transversais, se instaura ao mesmo tempo no mundo do meio ambiente, dos grandes Agenciamentos sociais e institucionais e, simetricamente, no seio das paisagens e fantasmas que habitam as mais íntimas esferas do indivíduo. A reconquista de um grau de autonomia particular invoca outras reconquistas em outros campos. Assim, toda uma catálise da retomada de confiança da humanidade em si mesma está para ser forjada passo a passo e, às vezes, a partir dos meios os mais minúsculos (GUATTARI, p. 55).

É a dimensão da paz consigo, da tolerância e da admissão das próprias características físicas e heranças étnicas. É o acolhimento e o cuidado com a própria vida.

Mas como proceder de maneira ecológica com si mesmo? Em que medida os atos dos seres humanos para consigo evidenciam um cuidado amoroso distinto da indesejável cegueira narcisística? A resposta para essas questões, ou pelo menos alguns apontamentos para elaboração de uma práxis da ecologia mental, podem ser mais facilmente pensados e compreendidos quando se estabelece um comparativo entre o cuidado com a natureza e um cuidado equivalente ou aproximado para consigo.

Este exercício de comparação entre a dimensão ambiental e a dimensão pessoal da Ecologia apenas comprova a necessidade de reconhecimento daquilo que em nós, é nada mais que natureza. Além disso, ele é vital à reconquista de uma capacidade que há muito o homem perdeu — a capacidade de exercer uma leitura sensível de suas condições e necessidades físicas e espirituais. Como bem já disse Milton Nascimento na canção “Caçador de Mim”, é preciso se ocupar dessa procura, assumir a necessidade de se descobrir, tornar-se caçador de si mesmo.

A perda da auto-percepção precedeu a quase total cegueira ambiental que domina os seres humanos. Então, quem sabe a partir daquilo que ainda resta de discernimento ecológico ambiental seja possível pensar o caminho de volta ao reencontro consigo mesmo.

Pois, segundo Guattari (1990), “a ecologia mental pode surgir a todo o momento, em todos os lugares, para além dos conjuntos bem constituídos na ordem individual ou coletiva” (p.39).

Dessa forma, será preciso despoluir o meio ambiente, mas considerar igualmente importante a despoluição do próprio corpo. De que adianta combater a emissão de gases poluentes na atmosfera, e ser um fumante inveterado, desconsiderando que por si só esse hábito já é um causador da perda da qualidade do ar e mais, da própria capacidade de respirar?

É necessário respeitar os ciclos da terra na produção da vida — as especificidades de cada uma das quatro estações, a influência das fases da lua, o necessário intervalo entre uma plantação e outra, entre uma geração e outra de animais — e da mesma forma respeitar os tempos da vida em seus aspectos bio-psico-sociais inerentes à condição humana tanto na infância, quanto na adolescência, na fase adulta ou na velhice. Há que se permitir que cada bebê caminhe em seu próprio tempo e experimente as emoções e dores do aprender a andar. Há que se construir espaços e sentidos para a assimilação das mudanças físicas e psicológicas da adolescência e o turbilhão de paixões desse momento da vida. Assim como é vital se perceber na fase adulta, se aceitar nos tempos da velhice, e acima de tudo, acolher as marcas inexoráveis do tempo a fim de envelhecer bem. Não de forma passiva, mas aceitando as limitações e possibilidades dessa fase da vida.

Exercer o uso racional e sustentável dos recursos da natureza, renováveis e não renováveis, compreendendo que sua preservação depende da qualidade das interações homem-natureza e caminha lado a lado com a economia em outras esferas. Trata-se de aplicar os princípios da economia ecológica na rotina doméstica, na administração do próprio dinheiro, nas opções de compra e hábitos de consumo. Tais princípios referem-se ao aproveitamento maior dos alimentos, à redução do consumo de água, energia e outros, à capacidade de substituir itens de consumo por outros mais sustentáveis do ponto de vista ambiental e econômico. Diz respeito também à forma como cada um lida com seus próprios recursos, com seu próprio dinheiro, o que em certa medida também traduz a capacidade de se beneficiar dos frutos do próprio trabalho.

É ter prazer no cultivo de um jardim, de uma horta — cuidando de remover as ervas daninhas, de adubar o solo, garantir a luz solar na medida certa, fazendo do manejo diário também um ato de afeição — e, de igual modo, cultivar o espírito com idéias férteis e esperançosas, alimentando-se de boas leituras e outras manifestações das humanidades, trabalhando na “expressão adequada das fantasmagorias negativistas e destrutivas”. É atuar mentalmente no exercício de uma “inventividade permanente para ‘imaginarizar’ os diversos

avatares da violência” propondo sua desconstrução. De outro modo a sociedade corre o risco de fazê-los cristalizar-se no real (GUATTARI, 1990, p. 42-43).

É aprender a importância do respeito e da preservação das características de cada bioma, bem como assumir as próprias características étnicas. Isso significa desafiar a padronização dos corpos em moldes esguios, emoldurados por cabelos longos, lisos e preferencialmente loiros. Aceitar o ambiente em escala macro pode começar “a partir de meios os mais minúsculos”, repito.

A perspectiva da construção acima expedida não precisa ser compreendida como uma série de prescrições formais, contudo, é uma tentativa de pensar em “práticas efetivas de experimentação tanto nos níveis microssociais quanto em escalas institucionais maiores” (GUATTARI, 1990, p. 17). O desenvolvimento da ecologia mental requer de cada ser humano um processo de subjetivação, pois consoante Guattari (1990), a interioridade se instaura na interposição e na conexão de múltiplos componentes.

Nesse contexto, torna-se necessário pensar o exercício da ecologia mental na ambiência escolar, uma vez que a instituição educacional tem um papel vital na constituição do indivíduo. Tal tarefa impõe, essencialmente, que sejam colocadas em pauta as relações que se estabelecem entre o conhecimento, os sujeitos e os espaços educativos.

Em geral, a escola privilegia os processos mentais em detrimento da consciência corporal. As vivências possibilitadoras de aprendizagens de corpo inteiro, em que emoção e racionalidade andam de mãos dadas, não são comuns. O espaço das aulas de Educação Física, em geral, é diminuído para dar lugar aos saberes ditos “sérios”, e seus tempos privilegiam, muitas vezes, o treino esportivo para competições. O desenvolvimento esportivo não carrega em si nada de ruim, no entanto a corporeidade também necessita de outras ações para se construir.

O relacionamento com o próprio corpo é substituído pelo primado da assimilação dos conteúdos curriculares, e quando ele é convocado a participar é apenas como portador de um texto mental. Portanto, a organização do conhecimento a partir desta perspectiva filosófico-científica concebe o binômio corpo-espírito como entrave ao desenvolvimento da racionalidade.

A integralidade do ser humano parece muitas vezes desprezada pela submissão dos corpos ao enclausuramento e supressão dos desejos em face da padronização das necessidades que a rígida rotina escolar impõe.

Em nome do primado das infra-estruturas, das estruturas ou dos sistemas, a subjetividade não está bem cotada, e aqueles que dela se ocupam na prática ou na

teoria em geral só a abordam usando luvas, tomando infinitas precauções, cuidando para nunca afastá-la demais dos paradigmas pseudocientíficos tomados de empréstimo, de preferência, às ciências duras. (...) Tudo se passa como se um superego cientista exigisse retificar as entidades psíquicas e impusesse que só fossem apreendidas através de coordenadas extrínsecas (GUATTARI, 1990, p. 18).

A organização escolar brasileira — única instituição de frequência obrigatória e permanência prolongada de crianças, pelo menos durante nove anos — ao privilegiar os conhecimentos factuais e lógicos aponta indícios de secundarizar a manipulação e o comando da construção de sensibilidades e singularidades. A ecologia mental propõe uma restituição, uma recomposição das faces constituintes do ser humano, em um processo em que cada um é mentor e protagonista de sua construção, se tornando, ao mesmo tempo, mais solidário, mais singular, mais ciente da natureza que o constitui.

1.2.2 Ecologia Social

Toda a vida existe pra iluminar
o caminho de outras vidas que a gente encontrar
homem algum será deserto ou ilha
como não pode o rio negar o mar.

Milton Nascimento e Fernando Brant

A ecologia social se localiza tanto em nível das micro-políticas — as redes de parentesco, no seio do casal, da família, da vida doméstica, as relações de vizinhança, a dinâmica que se articula na escola, no contexto urbano, no trabalho — quanto no campo das macro-políticas compreendidas nas relações que se estabelecem entre as nações e os povos entre si, bem como as relações de poder entre os povos do Norte e Sul, entre as nações ricas e pobres, as classes dominantes e dominadas, entre o poder político e a sociedade civil, entre os poderes legislativo, executivo e judiciário. A qualidade dessas relações é objeto da ecologia social.

A deterioração atinge fatalmente os modos de vida individuais e coletivos. Já não é mais possível ser e estar com o outro como em tempos anteriores. Também não é concebível pretender retornar às fórmulas anteriores, quando a população era menor, a sobrevivência material obedecia a outros parâmetros e os ditames tecnológicos e informacionais exerciam menor intensidade.

As comunidades humanas estão imersas em uma tormenta e tendem a se curvar sobre si mesmas. A tensão social que se instaura é completa e tem como vetores o desespero frente ao desemprego e a marginalização de uma parcela cada vez maior da população de jovens, idosos e trabalhadores assalariados (GUATTARI, 1990).

Todas as transformações no campo social são inseparáveis das transformações que se operam na esfera mental e ambiental. Na verdade, a degradação sempre acontece de maneira tridimensional, nada escapa aos tentáculos da crise planetária.

As relações da humanidade com o *socius*, com a psique e com a “natureza” tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão de nocividades e poluições objetivas, mas também pela existência de fato de um desconhecimento e de uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes com relação a essas questões consideradas em seu conjunto. Catastróficas ou não, as evoluções negativas são aceitas tais como são (GUATTARI, 1990, p.23).

A necessidade de atuar em um projeto de reconstrução das relações humanas em todos os níveis do *socius* é o eixo integrador da **ecosofia social**. A ênfase nesse contexto recai sobre a possibilidade de desenvolver práticas específicas, investimentos afetivos e pragmáticos na recriação de modos de ser no seio dos diversos grupos sociais.

Guattari (1990) qualifica a ecosofia social como um *Eros* de grupo que tenta renovar literalmente o conjunto das modalidades do ser-em-grupo, tanto no âmbito dos grupos maiores (sindicato, associações, igrejas instituições educacionais...) quanto no seio das micro-esferas (família, do casal, da vizinhança, do contexto urbano, do trabalho etc.). Esse Eros se traduz no cuidado amoroso, no cultivo da tolerância, em alianças entre os seres humanos no desenvolvimento de convergências que abrigam de forma pacífica também as divergências.

A lógica da ecologia social, segundo Guattari (1990), não é o discurso homogeneizante das práticas humanas, mas a consideração dos diversos vetores que povoam e constituem as subjetividades humanas e, por sua vez, garantem o cultivo da *heterogênese*, da singularidade, da exceção, da raridade.

Longe de buscar um consenso cretinizante e infantilizante, a questão será, no futuro, a de cultivar o *dissenso* e a produção singular de existência. (...) Parece-me essencial que se organizem assim novas práticas micropolíticas e microsociais, novas

solidariedades, uma nova suavidade juntamente com novas práticas estéticas e novas práticas analíticas das formações do inconsciente (GUATTARI, 1990, p. 33 e 35).

A dimensão social deve ser compreendida como a ampliação do conceito de interesse coletivo que dependerá em grande parte da capacidade de abertura para o diálogo, da exploração de múltiplas possibilidades de vivência com o outro, das conexões realizadas entre os desejos coletivos e as subjetividades.

Não se trata de pensar uma sociedade sem relações de verticalidade ou quaisquer tipos de divisões, pois isso seria igualmente infantilizante. O ideário de uma sociedade sem conflitos, de total acolhimento, na qual todos se dariam as mãos e cantariam uma só canção, é incompatível com a identidade de nossa estrutura civilizatória.

O que está em questão é a criação de alternativas de reconstrução das regras de relacionamento entre as pessoas, os grupos sociais em consonância com a possibilidade de singularizar a existência, os estilos de vida, os modelos de desenvolvimento. A tal suavidade preconizada por Guattari pode ser compreendida como um esforço para reconstituir a subjetividade do ser individual em interlocução com os sentidos do ser-em-grupo.

Segundo Guattari (1990, p. 35) é justamente no cultivo do *dissenso*, no emaranhado das práticas heterogêneas que será possível articular novas práticas ecológicas, pois “os diversos níveis de prática não só não tem de ser homogeneizados, ajustados um ao outro numa tutela transcendente, mas, ao contrário, convêm engajá-los em processos de *heterogênese*”. Esse processo visa expandir os territórios de tolerância de modo a garantir que os seres humanos cultivem de forma particular suas sensibilidades, projetos de vida, concepções de mundo a partir de uma relação de respeito com o outro.

Nesse contexto, embora as divergências religiosas, étnicas, de gênero, de classe social, de orientação política continuem a existir, as fronteiras existenciais não serão concebidas de forma maniqueísta. O pertencimento a um grupo ou vários, não requer uma uniformidade entre seus atores, nem tampouco uma distinção que opera a partir de rivalidade. A questão é promover práxis coletivas e outros parâmetros de valorização dos devires-humanos.

A ecologia social espontânea trabalha na constituição de Territórios existenciais que, bem ou mal, suprem os antigos esquadrinhamentos rituais e religiosos do *socius*. Parece obvio que, nesse domínio, enquanto práxis coletivas politicamente coerentes não vierem assumi-lo, acabarão sempre vencendo os empreendimentos nacionalistas reacionários, opressivos para as mulheres, as crianças, os marginais, e hostis a toda inovação. Não se trata de propor um modelo de sociedade pronto para usar, mas tão-somente de assumir o conjunto de comportamentos ecosófico cujo objetivo será, em particular, a instauração de novos sistemas de valorização (GUATTARI, 1990, p. 49).

A ecologia social preconiza uma revisão das conexões que o ser humano estabelece, buscando uma profunda transformação do exercício e da participação cidadã, da solidariedade, da justiça social, do conforto essencial, da ética do cuidado, da cultura da paz. Tais avanços no campo do *socius* podem influenciar sobremaneira o equilíbrio desejado e necessário às três dimensões da Ecosofia, pois a interligação entre todas as esferas da vida apenas reforça a teoria de Guattari (1990), em defesa de uma análise planetária que decifre as subjetividades, as sociedades, o cosmos.

A consciência de que o equilíbrio ambiental não acontece à parte da restituição do equilíbrio no *socius*, é imprescindível à reinvenção e enriquecimento dos modos de vida. Tudo o que acontece à natureza é decorrente e ou intensifica as mazelas que afligem a sociedade. Portanto, não basta que os ambientalistas se fundamentem em um conservacionismo, se fechando na defesa das espécies em extinção e de todo o biótico ameaçado, e ignorem a miséria, a fome e a negação de direitos básicos aos seus semelhantes. Tais posturas são comuns em movimentos ambientalistas, como o *Greenpeace*, que investem milhões em campanhas como “Salvem as baleias”, enquanto milhares de famílias e crianças morrem de fome na Etiópia sendo atendidos pelas Nações Unidas com cifras incomparavelmente menores⁵. Segundo Boff (2008, p. 9), as perspectivas ecológicas são complementares, pois “a lógica que leva a dominar classes, oprimir povos e discriminar pessoas é a mesma que leva a explorar a natureza”.

A lógica do sistema social vigente, a ordem do capital, se baseia na exploração das pessoas e da natureza. No afã de otimizar o desenvolvimento econômico e a produção ilimitada de material, ele cria desigualdades entre o capital e o trabalho, seguindo a trilha da exploração dos trabalhadores e da deterioração da qualidade de vida. Boff (2008) assevera que esse modelo sócio-econômico

não consegue criar riqueza sem ao mesmo tempo gerar pobreza; não é capaz de gerar desenvolvimento econômico sem simultaneamente produzir exploração local

⁵ Segundo a revista Istoé edição nº1783 de 03/12/2003: na época o orçamento do Greenpeace na Amazônia era de 1,5 milhões de euros ou 5,38 milhões de reais. As doações vem de 3 milhões de colaboradores. http://www.terra.com.br/istoe/1783/ciencia/1783_levante_floresta_01.htm. Em 2005 (segundo o relatório anual da organização de 25/10) o Greenpeace internacional arrecadou 173, 464 milhões de euros. Sendo que a campanha para salvar os oceanos foi de 7,915 milhões de euros. <http://www.greenpeace.org/raw/content/international/press/reports/annual-report-2006.pdf>. Já a ONU tem orçamento anual de 4,19 bilhões. Este orçamento vem da contribuição dos países membros, cada um colabora de acordo com seu PIB. Para o biênio de 2005/2006 a ONU calculou um gasto de 5 bilhões de dólares com a manutenção da paz em 17 locais. A média ponderada do valor médio do dólar em 2005 (segundo o banco central) foi de R\$2,43. Sendo assim, por ano a ONU gastou 2,5 bilhões de dólares (6 bilhões de reais) divididos em 17 países 3,57 milhões de reais por país. <http://www.un.org/Depts/dpko/dpko/bnote.htm>.

e internacional. E ainda não é democrático, porque monta um sistema político de controle e de domínio. Ou cria democracias de elite (as nossas democracias liberais, representativas) ou democraturas (democracias sob a tutela militar). Mas nunca se instaura uma democracia que respeita a palavra democracia, quer dizer, a forma de organização social assentada sobre as maiorias, forma que se articula ao redor do bem estar da maioria mediante a participação que cria mais e mais níveis de igualdade e o sentimento de solidariedade com o respeito das diferenças que são vistas como complementares (BOFF, 2008, p. 2).

A incoerência dos homens em relação a seus pares é assustadora. Ainda é possível deparar-se com o trabalho escravo e condições aviltantes de sobrevivência em várias regiões do Brasil. As denúncias sobre o estado dessas comunidades muitas vezes ganham menos destaques nos noticiários do que as reportagens acerca da atuação da Sociedade Protetora dos Animais. Esse tipo de engajamento ecológico não teria validade? As ações em defesa do meio ambiente estariam em franca oposição à defesa da própria vida humana?

Conforme Guattari (1990), não é essa ou aquela iniciativa ambiental que impede o resgate das relações entre os homens. O que ocorre é um fortalecimento e uma naturalização desses males, pois na medida em que desaparecem as espécies, são extintas também as “palavras, as frases, os gestos de solidariedade humana”. Tudo acontece de forma a esmagar, “sob uma camada de silêncio”, as tentativas de emancipação dos grupos sociais marginalizados.

A educação formal tem um papel primordial no que diz respeito à ecologia social. É no seio da escola que se desenvolvem as primeiras relações sociais que outrora se restringiam apenas ao grupo familiar. Nesse contexto, as conexões entre professores e alunos, entre comunidade escolar e bairro, entre a família e a escola, no interior de cada turma de alunos e entre elas, são uma amostra das relações que serão construídas em outros âmbitos sociais. Este espaço social apresenta uma oportunidade única para o cultivo da paz com o outro, da ética do cuidado, da tolerância. Afinal, em que outro ambiente há um encontro diário com duração de quatro horas, estendidas ao longo de muitos anos?

No âmbito educacional, a ecologia social pode ser concebida como o ser e o estar com o outro, como um convite à tolerância em todos os seus aspectos. A educação ambiental pode abarcar também a esfera da valorização da paz como bem coletivo e essencial à reconquista da confiança na humanidade. Não há meio para o alcance de outras opções de desenvolvimento ambiental se os homens não forem capazes de se solidarizar primeiramente com seus pares. Como falar de respeito à natureza se o respeito ao próximo não é cultivado no espaço escolar? É inconcebível que a preservação da natureza ande na contramão da preservação da vida humana.

Assim, o estudo da diversidade da fauna e da flora, e da complexidade dos ecossistemas deve ter espaço garantido nas aulas, e, da mesma forma, o conhecimento da diversidade de etnias, de práticas religiosas e culturais e formas alternativas de organização social devem ser compreendidas.

Lutar pela preservação dos biomas e suas especificidades, mas também atuar na preservação da cultura e características regionais, incluindo aí a valorização do patrimônio material e imaterial de cada grupo social. De modo semelhante, é necessário que a educação formal se empenhe na promoção de oportunidades de convivência com a natureza e também oportunize interações entre os alunos e destes com a comunidade escolar.

É comum nas escolas a realização de experiências com o plantio de espécies — que podem abarcar desde o feijãozinho no copo de iogurte até a árvore nativa do cerrado no canteiro em frente à escola — com o intuito de ensinar o cuidado, as necessidades básicas de uma planta. Ao lado de toda essa iniciação ambiental, há que se promover igualmente uma iniciação ético-solidária voltada para as relações sociais, que devem familiarizar os educandos com princípios básicos de convivência, resgatando as necessárias palavras, frases, gestos, atitudes e direitos já esquecidos, cultivando a civilidade, a cortesia, as boas maneiras.

A Ecosofia apresenta um potencial infindo de conexões. No âmbito da educação, não haveria dificuldade em continuar tecendo considerações e aproximações entre o cuidado dispensado ao tratamento dos saberes ambientais e os conhecimentos pertinentes ao exercício pleno da ecologia social. Entretanto, o trabalho em âmbito escolar depende, em grande parte, da qualidade das interações e concepções que o docente desenvolveu acerca do meio ambiente, e, por conseguinte, embasa suas propostas e ações pedagógicas. Nosso sistema educacional, principalmente em nível de formação de professores, carrega pouca, ou quase nenhuma tradição em matéria de questões ambientais.

É fato que existe um consenso entre os educadores sobre a importância dos conhecimentos ambientais em virtude da diversidade de formas de desaparecimento da vida no planeta. Igualmente, a grande maioria dos docentes defende a formação de atitudes e valores éticos para com o outro e a diversidade cultural, em micro e macro escala. O que de fato parece ainda não acontecer, é o entendimento articulado dessas duas escalas de desenvolvimento humano, ou seja, a conexão entre a dimensão biofísica e a esfera dos valores perdidos e a diversidade cultural.

Mas por que seria tão difícil conciliar essas duas dimensões da ecologia? O pensamento científico durante muito tempo se pautou na concepção cartesiana da realidade, na vertente positivista de investigação, a qual compreende o mundo como possível de análise

e interpretação mediante a seleção, divisão, organização, hierarquização dos seres. Tais princípios são estendidos não apenas ao domínio dos reinos e suas espécies, mas também impõem a mesma cisão ao entendimento dos seres humanos. O divórcio entre lazer-trabalho, sensibilidade-razão, prazer-saber, conhecimento-afetividade, trabalho manual-trabalho intelectual apenas reforça a dicotomia homem-natureza.

O aspecto natural é comumente concebido como oposto ao aspecto social, como se fossem duas realidades desconexas. A trajetória histórica ao longo da qual se demarcou fronteira e incompatibilidade entre a natureza, o social e a natureza humana foi percorrida de forma severa e determinante pela humanidade. Com crueldade, o ser humano não somente nega a natureza que o cerca, como ignora a natureza que o constitui, o resultado não poderia ser mais funesto: aceleração dos níveis de destruição em todas as esferas da vida.

O convite da Ecosofia em sua dimensão social é para que os laços entre natureza e sociedade sejam restabelecidos, a fim de que cada homem seja livre para construir conexões múltiplas consigo, com o outro, com o ambiente. Nesse contexto, cabe à educação trabalhar no sentido de reconciliar as dimensões da práxis humana, colaborando para o entendimento da complexidade da vida em suas interfaces afeição-cognição, corpo-mente, natureza-sociedade.

1.2.3 Ecologia Ambiental

Afagar a terra
 Conhecer os desejos da terra
 Cio da terra, propícia estação
 De fecundar o chão.

Milton Nascimento e Chico Buarque

A delimitação da ecologia social e da ecologia mental foi perpassada pela ecologia ambiental no intuito de exacerbar a interposição das três ecologias. As várias comparações construídas entre a ecologia mental e a ecologia ambiental, bem como as relações tecidas entre a ecologia social e a ecologia ambiental, reforçam que a vida só será reinventada se as três vias da visão ecológica forem embaralhadas.

É possível que a ecologia ambiental tenha sido preliminarmente delineada ao longo dos textos anteriores, o que de fato comprova a articulação e a interposição das três dimensões. Existe nesse plano da Ecosofia algo de específico que não exclui os demais planos ecológicos, todavia é na interlocução com estes que é concebida.

Entre todas as dimensões da Ecosofia de Guattari (1990), a ecologia ambiental parece ser a que goza de maior difusão e consenso. Já faz parte do discurso do senso comum

— por vezes ainda limitado e parcial — a vigência da crise ambiental e a necessidade de preservar os recursos naturais.

Não obstante, é possível notar que a compreensão das condições que ameaçam a vida no planeta não tem garantido uma efetiva prática ambiental. Os seres humanos se comovem, demonstrando genuíno temor diante das grandes catástrofes ambientais como *tsunamis*, furações, enchentes, epidemias, mas parecem não ver relação entre as ocorrências em nível macro e as ações individuais de cada ser humano.

A maioria das pessoas acredita que a água é um recurso natural finito, que o solo vem sendo castigado com os maus tratos humanos e a qualidade do ar tem sido comprometida pela emissão de gases poluentes, enfim, que a amplitude e profundidade dos danos ao meio ambiente causarão catástrofes imprevisíveis. Entretanto, é possível presenciar as mesmas pessoas: desperdiçando água com a “varredura” de calçadas, lavagem de carros; contaminando o solo com o depósito de lixo e outros resíduos ou ainda pavimentando todo o espaço de seus lares, sem deixar nenhum espaço para a absorção da água, sequer para o plantio de uma árvore, cultivo de um jardim. Além do mais, é comum em regiões periféricas de cidades como Goiânia, o hábito de atear fogo no matagal de terrenos baldios, piorando as condições climáticas e comprometendo a qualidade do solo.

Diante de todos os fatos surgem os seguintes questionamentos: por que a consciência da crise ambiental, na maioria das vezes, não repercute em ações ambientalmente orientadas? Por que a maior parte dos seres humanos não vê relação entre as grandes catástrofes e o exercício de sua responsabilidade ambiental?

Tendo em vista os pressupostos de uma ecologia integral, abrangente e complexa, é possível proceder à seguinte análise: como a compreensão da crise ambiental se dá de forma parcial, desconsiderando as demais dimensões ecosófica, as ações dos seres humanos acabam testemunhando da mesma restrição. Ou seja, como as questões ambientais são tratadas apenas do ponto de vista do biologismo, ignorando sua perspectiva mental e social, a natureza é vista como algo à parte, distante e desconexa da qualidade de vida em outras dimensões.

Assim, é compreensível (todavia não aceitável) que seres humanos que não cultivaram a paz consigo, o desenvolvimento de suas subjetividades e relações ético-solidárias com seus pares, também, não consigam ter uma visão ampliada da problemática ambiental. A Ecosofia de Guattari (1990) apresenta a possibilidade de compreensão da crise ambiental em outros prismas, que dizem respeito à indivisibilidade do trinômio homem-natureza-sociedade. Ele mesmo compreende que a degradação ambiental ocorre, apesar dos grandes avanços

técnico-científicos, denunciando a inabilidade dos seres humanos em garantir sua própria subsistência.

Assim, para onde quer que nos voltemos, reencontramos esse mesmo paradoxo lancinante: de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos potencialmente capazes de resolver as problemáticas ecológicas dominantes e determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis sobre a superfície do planeta e, de outro lado, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas de se apropriar desses meios para torná-los operativos (GUATTARI, 1990, p. 12).

A lógica que rege os avanços tecnológicos e científicos baseia-se em um tipo de economia do crescimento que concebe a natureza como simples conjunto de recursos naturais, sendo sua degradação a esperada consequência do progresso. A economia é o eixo estruturador do modo de vida humano, nas mais diversas esferas, opera mediante a depredação da natureza e a exploração dos seres humanos (BOFF, 2008).

Como se depreende, a visão é instrumental e mecanicista: pessoas, animais, plantas, minerais, enfim, todos os seres perdem sua autonomia relativa e seu valor intrínseco. São reduzidos a meros meios para um fim fixado subjetivamente pelo ser humano que se considera o centro e o rei do universo. Este quer enriquecer e acumular bens para si (BOFF, 2008, p. 1).

Por vezes o ser humano é visto como o maior algoz da preservação e desenvolvimento do meio ambiente, contudo os contornos desse quadro só poderão ser alterados mediante sua interferência. Guattari (1990, p.52) enfatiza que cada vez mais o restabelecimento do equilíbrio ambiental dependerá das intervenções humanas. O princípio particular à ecologia ambiental é a crença nas constantes transformações espaço-temporais, que podem ensejar tanto as “piores catástrofes quanto as evoluções flexíveis”. É a consideração da centralidade das intervenções humanas na garantia do equilíbrio natural.

Dessa forma, a qualidade dessas intervenções dependerá tanto das relações dos seres humanos consigo mesmos, no que diz respeito à sua subjetividade, quanto do caráter das mediações que estabelecem entre si. A paz ambiental é indissociável da paz em outras dimensões e só será conquistada mediante o cultivo da singularização, da tolerância, da lógica ético-política e estética. O ato de afagar a terra e conhecer seus desejos — como na canção de Milton Nascimento e Chico Buarque — contém em si, como fundamento de sua gênese o cuidado consigo, a consciência dos próprios desejos que cada ser humano necessita recuperar.

Na dimensão ambiental entram em cena não apenas a defesa da natureza, mas a luta em prol da qualidade de vida, da sustentabilidade, dos direitos e da democracia ambiental

na reapropriação social da natureza. É conceber a natureza em diálogo com a cultura, pensando “transversalmente” as interações entre ecossistemas, mecosfera⁶, e Universos de referência sociais e individuais (GUATTARI, 1990).

Essas três vias estão emaranhadas na tripla visão ecológica. Uma educação ambiental, no sentido integral e holístico do termo, precisa encarar o desafio de educar na perspectiva de tornar o mundo “habitável por um projeto humano” aberto (GUATTARI, 1990, p. 37). A tradição acadêmica, tal como figura hoje nos currículos escolares, impõe um entendimento esquemático e rígido dos saberes, incompatível com a identidade epistemológica da educação ambiental na abordagem ecosófica.

Guattari (1990) assegura que

(...) a ecologia ambiental, tal como existe hoje, não fez senão iniciar e prefigurar a ecologia generalizada que aqui preconizo e que terá por finalidade descentrar radicalmente as lutas sociais e as maneiras de assumir a própria psique. Os movimentos ecológicos atuais têm certamente muitos méritos, mas penso que na verdade, a questão ecosófica global é importante demais para ser deixada a algumas correntes arcaizantes e folclorizantes, que, às vezes, optam deliberadamente por recusar todo e qualquer engajamento político em grande escala. A conotação da ecologia deveria deixar de ser vinculada à imagem de uma pequena minoria de amantes da natureza ou de especialistas diplomados (GUATTARI, 1990, p. 36).

Uma Educação Ambiental, no sentido ecosófico do termo, é parte de um projeto de emancipação humana e de engajamento social que implica em uma revisão geral dos modos de organização do *socius*, “em sintonia com as práxis ecológicas e as micropolíticas do desejo” (GUATTARI, 1990, p. 35). Consiste em visitar as práticas pedagógicas e seus princípios orientadores a fim de que o ser humano, a natureza e a sociedade sejam articulados em uma educação que não dissocia corpo-cognição-afeto.

Nesse contexto, as propostas a serem desenvolvidas pelas instituições educacionais engendram possibilidades várias de Educação Ambiental global. Proceder ao cultivo de uma horta, por exemplo, é uma oportunidade tanto para desvendar os processos inerentes à vida vegetal (germinação, fotossíntese, condições do solo, iluminação, etc.), quanto também para tomar parte na compreensão e na criação de formas de socialização do ambiente⁷. Na medida em que cada sujeito toma parte nessa demanda suas subjetividades

⁶ Para Deleuze e Guattari (1995) a mecosfera é a mega-máquina, o mundo-mundo, onde empírico e transcendental se implicam, é o conjunto das máquinas abstratas e agenciamentos maquínicos, ao mesmo tempo, fora dos estratos, nos estratos e interestráticos” (Deleuze & Guattari, 1995b; p.89).

⁷ Para Brandão (2006) a socialização ambiental compreende as formas pelas quais cada grupo social se organiza em torno da ocupação e exploração da terra, bem como estabelece regras para o processo de partilha dos bens produzidos pelo coletivo.

estão em permanente ressignificação, podendo colaborar na elaboração de devires humanos antes não imaginados.

O conhecimento das condições de saneamento básico poderia estar aliado à pesquisa de formas alternativas de tratamento, de reutilização e de medidas de contenção do consumo de água, bem como do levantamento de todos os males que atingem os seres humanos e o meio ambiente em face da inexistência do saneamento. No plano da ecologia social, a discussão da qualidade dos serviços públicos e dos impostos que os financiam poderia estar em pauta, assim como o cuidado consigo no que diz respeito ao reconhecimento de necessidades físicas e ético-políticas.

A questão ecosófica global se coloca não só como caminho para o enfrentamento da crise sem precedentes que assola a humanidade, como especialmente, para a constatação da complexidade dessa crise. Dessa forma, a análise, a interpretação e a construção de propostas coerentes para o enfrentamento da crise planetária são condição e produto de uma Educação Ambiental essencialmente ecosófica.

Em face de todas as transformações econômicas e técnico-científicas e da exacerbada deterioração dos modos de vida individuais e coletivos, todos os segmentos da sociedade devem ser conclamados a tomar consciência e parte nessa caminhada que pretende, antes de tudo, propor uma reintegração dos sentidos da vida. O desejo de Guattari (1990) ainda pode encontrar guarida nas mentes e corpos de muitos educadores e educandos que, como ele, almejam o enriquecimento dos modos de vida e sensibilidade.

Esperemos que uma recomposição e um reenquadramento das finalidades das lutas emancipatórias tornem-se, o quanto antes, correlativas ao desenvolvimento dos três tipos de práxis eco-lógicas aqui evocados. E façamos votos para que no contexto das novas distribuições das cartas da relação entre o capital e a atividade humana, as tomadas de consciência ecológicas, feministas, antiracistas etc. estejam mais prontas a ter em mira, a título de objetivo maior, os modos de produção da subjetividade — isto é, de conhecimento, cultura, sensibilidade e sociabilidade — que dizem respeito a sistemas de valor incorporal, os quais a partir daí estarão situados na raiz de novos Agenciamentos produtivos (GUATTARI, 1990, p. 33).

As três ecologias apresentaram cada uma à sua maneira, canções executadas em solos. A Ecosofia, constituída por essas três vias, representa uma canção inacabada. Caso alguém resolva executá-la, perceberá que esse exercício exige a criação de novos arranjos, combinações rítmicas, inserção de outros instrumentos, vibrações e variações tonais. Como pesquisadora acredito que a execução desta “obra musical” cabe perfeitamente à execução da “orquestra” de diversas comunidades escolares, basta que para isso seus sujeitos estejam

dispostos a analisar e rever suas concepções de Educação Ambiental, criando novas canções, novas propostas, novas atitudes, novos Agenciamentos⁸.

1.3 Consensos e Embates: Educação Ambiental x Educação Ambiental Ecosófica

A música não parou de fazer suas formas e seus motivos sofrerem transformações temporais, aumentos ou diminuições, atrasos ou precipitações, que não se fazem apenas de acordo com as leis de organização e até de desenvolvimento.

Deleuze e Guattari

A intenção de qualificar as diversas correntes do pensamento ecológico foi diferenciar as propostas pelo que cada uma possui de especificidade, e, ao mesmo tempo, promover o reconhecimento dos elementos que as tornam, em certa medida, semelhantes. Nesse sentido, parte da lógica inerente ao funcionamento do campo ecológico servirá de base para análise da Educação Ambiental, na medida em que algumas tensões e conflitos são comuns a estas esferas e o campo educacional tem sua maneira de lidar com eles.

Cada vertente teórica da Ecologia, conforme consta no quadro 1, apresenta a característica comum de enfatizar determinada faceta do saber ambiental e nisso reside sua diferenciação, sua especificidade. No entanto, é também a partir dessa diferenciação, que seleciona e realça certo enfoque, que as concepções teóricas apresentam uma característica comum pelo que recebem a mesma crítica: a limitação de interpretação/intervenção da realidade resultante da parcialidade da perspectiva escolhida.

⁸ É a seleção e organização das variáveis de que é feita vida, dos movimentos, das falas, das paixões, segundo uma lógica implícita, não discursiva que remete a circunstâncias do próprio agenciamento e comporta tanto elementos biológicos, quantos sociais, imaginários.

No contexto da Educação Ambiental, a gama de orientações teóricas da Ecologia (VIEIRA & BREDARIOL, 1998) é colocada em disputa, em conflito, em embate. E, à semelhança das “Ecologias”, há “Educações Ambientais” em número e variedade proporcional às múltiplas visões de mundo, de sociedade, de pensamento ecológico e/ou educacional.

A percepção das potencialidades e fragilidades das principais correntes de Educação Ambiental tem como parâmetro de análise uma Educação Ambiental plena e integradora das dimensões humanas que, no entendimento de Guattari (1990, p.54) é um movimento de múltiplas faces constituído ao mesmo tempo por “dispositivos analíticos e produtores de subjetividade”.

Dentre as diversas correntes de Educação Ambiental em vigor na atualidade, Sorrentino (1995) empreende um esforço para classificá-las em quatro linhas principais, quais sejam: a conservacionista, a educação ao ar livre, a gestão ambiental e a economia ecológica. Há outros teóricos que se dedicam ao estudo das várias concepções de Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2004; GUIMARÃES, 2004), em articulação com as perspectivas em voga na Educação, resultando em associações do tipo Educação Ambiental Crítica, Educação Ambiental Transformadora, Educação Ambiental Libertadora e Ecopedagogia dentre outras. Contudo, a abordagem de Sorrentino (1995), constante no quadro 1, foi eleita porque percorre caminho semelhante ao trilhado nesse capítulo, ou seja, parte das disposições do campo Ecológico para posicionar as diferentes correntes de Educação Ambiental.

Esse exercício intenta promover um enriquecimento de interpretação acerca do objeto da Educação Ambiental, seus fazeres pedagógicos, suas potencialidades e limitações em face da pluralidade de concepções. Igualmente, busca situar as especificidades identitárias de cada Educação Ambiental em relação ao projeto político da Ecosofia, eixo orientador desse estudo.

Segundo Sorrentino (1995), a Educação Ambiental na perspectiva da corrente Conservacionista baseia-se em um pragmatismo que elege como centro de preocupação a proteção incondicional do meio ambiente diante das pressões destrutivas das sociedades humanas. Nesse sentido, o homem é visto como algoz da natureza e causador de todos os males sócio ambientais. A análise realizada a partir dessa lógica restringe-se apenas aos aspectos socioeconômicos que têm impacto direto sobre a natureza. São desconsideradas as bases ético-políticas sob as quais se assenta um modelo de produção baseado no consumo/produção em larga escala e no lucro a qualquer preço. Essa indiferença frente aos

impactos indiretos também impulsiona a irrestrita degradação da vida e cerceia a possibilidade de cultivo de uma visão abrangente da realidade.

Esse tipo de pensamento vigora na educação sob diversas formas, desde a proibição em pisar nos gramados, até a tendência comum de realizar pesquisas sobre os animais em extinção, o aquecimento global e outros fenômenos diretamente decorrentes da degradação ambiental. Aparentemente não há nada de censurável nesse tipo de postura. No entanto, o simples ato de impedir o caminhar sobre a grama expressa a concepção de uma conservação baseada no distanciamento da natureza em detrimento de uma socialização realizada com e a partir dela, reforçando a oposição e a cisão entre esta e o homem.

O mito do paraíso perdido, idéia recorrente no início da Era Moderna, parece ainda ter guarida na contemporaneidade. Apelos salvacionistas em macro escala, até mesmo as pequenas placas que censuram a interação com o meio ambiente, cumprem o papel de revigorar a crença na natureza intocável como única saída para manutenção da coexistência homem - natureza.

A seleção dos conteúdos escolares é claramente influenciada pela Educação Ambiental Conservacionista, pois é possível perceber que grande parte do trabalho efetivo da educação formal se baseia nas temáticas ambientais já amplamente divulgadas na mídia. A cada novo vocábulo divulgado freneticamente — “El niño”, “La niña”, Tsunami e tantos outros nomes que furacões, ciclones, tornados e terremotos recebem em seu “batismo” geológico, sismográfico ou seja lá o que for — a enxurrada de pesquisas solicitadas aos alunos é certa.

Dedicar tempo em discutir as questões ambientais atuais, promovendo o tratamento das informações oriundas das diversas mídias para a construção do conhecimento em âmbito educativo, é sem dúvida pertinente à tarefa da Educação Ambiental. Porém, ao voltar suas atenções apenas ao que se vincula em absoluto aos aspectos biofísicos, a Educação Ambiental deixa de operar a transformação que lhe cabe: a de promover uma educação integral dos sentidos ecológicos.

Boff (2008) ainda ressalta que a Educação Ambiental quanto movida por visões equivocadas e parciais que subjugam a esfera humana à esfera ambiental, apenas legitima e reproduz a estrutura sócio-ambiental vigente. Pois,

(...) ela omite em sua reflexão um elo fundamental: o contexto social, com suas contradições. Não há apenas o meio-ambiente. Nele estão os seres humanos socializados na forma de morar, de trabalhar, de distribuir os bens, de agir, e reagir com referência a este meio ambiente; neste contexto social há violências, há condenados a viver em péssima qualidade de vida, com ar poluído, com águas

empestadas, morando em solos envenenados. Há aqui uma nova agressão (BOFF, 2008, p. 7).

A mesma lógica orienta o trabalho realizado na Educação Ambiental não formal, aquela empreendida por ONGs, órgãos da administração pública, parques, jardins, reservas e museus correlatos. O conhecido “não toque”, “não pise” e a imensa gama de publicações, como cartilhas e manuais destinados a ensinar o passo-a-passo do Conservacionismo ou a colocar o leitor a par do último desastre ambiental em voga, acabam por reforçar a concepção que reduz o problema ambiental a uma questão técnica, impreterivelmente um saber neutro, desvinculado do conjunto da vida.

É necessário reconhecer que movimentos como o Conservacionismo conseguiram, ainda na gênese da causa ambientalista nos anos de 1960 e 1970, lograr êxito em diversos projetos, em grande parte por sua perspicácia de fazer cabeças, domar o capital, cortejar o Estado e dançar conforme a mídia.

A constante aparição nas mídias, orientada por uma lógica de criação de eventos que mobilizavam a opinião pública em torno de questões específicas “no intento de exercer pressão sobre o poder público”, também desempenhou a função de ampliar o acesso das massas a informações sobre o meio ambiente, democratizando premissas ecológicas que outrora se restringiam a círculos de especialistas e milionários excêntricos (CASTELLS, 1999, p. 161).

Os avanços promovidos pelo movimento Conservacionista foram reconhecidamente imprescindíveis ao processo de abertura de espaços para as questões ambientais. Assim, as pressões exercidas não foram meramente representações cênicas dos grupos envolvidos, ao contrário, influenciaram a criação de leis ambientais, decisões favoráveis à implantação de novas formas de planejamento urbano e regional, medidas de saúde pública e de controle desenfreado sobre o desenvolvimento.

O processo de abertura à problemática ambiental foi inicialmente impulsionado por esse tipo de ação, contudo, a atual demanda consubstanciada no desequilíbrio em larga escala que ameaça a vida em todas as suas esferas, exige uma postura ético-política abrangente, capaz de superar “as mesmas redundâncias de imagens e comportamentos” (GUATTARI, 1990, p. 8).

Uma outra corrente de Educação Ambiental, a Educação ao Ar Livre é caracterizada por Sorrentino (1995) como uma linha que enfatiza o autoconhecimento em contato com a natureza, a partir da realização de caminhadas, trilhas ecológicas, esportes

radicais em ambiente natural e o ecoturismo. Presente com maior força nos países do Norte, com grande número de adeptos imbuídos, inclusive, de consistência filosófica, sua prática é muito comum entre as modalidades de educação não formal. Nesse contexto educativo, o aprendizado é promovido por atividades como aquelas típicas de grupos de espeleologia, caminhadas, montanhismos, acampamentos e outras modalidades de esportes de lazer junto à natureza, com alguns grupos de “caminhadas ecológicas”, “trilhas de interpretação da natureza”, “turismo ecológico” e outros nomes.

Convencidos do potencial sensorial que o contato com a natureza e a imersão em sua lógica pode despertar nos seres humanos, os defensores dessa corrente de Educação Ambiental condenam veementemente a educação praticada nos espaços de clausura e emparedamento. A perspectiva da Educação ao Ar Livre, segundo seus adeptos, é responsável pela apropriação de um largo conjunto de experiências sensório-motoras que desempenham o papel de enriquecimento tanto dos conceitos inerentes à Educação Ambiental, quanto permitem uma tomada de consciência a respeito do que constitui a essência do humano, ou seja, a própria natureza.

A crença no poder oriundo da imersão nos ambientes *in natura* é percebida no respeito com que reverenciam a natureza e destacam sua força soberana frente ao homem. O escotismo e outros grupos análogos cultivam a educação com e na natureza realizando treinamentos de sobrevivência na selva, nos quais se propaga a máxima da Educação ao Ar Livre, de adaptação integral às condições dadas pela mãe natureza, minimizando ao máximo possível a presença de tecnologias destinadas comumente aos acampantes.

Há nessa corrente uma disposição no estabelecimento de novos contornos que ditam as regras de relacionamento entre a natureza e o ser humano, desenhando outras possibilidades de dinâmicas de grupo e estímulo ao auto-conhecimento e aprimoramento do fazer cotidiano, individual e social.

Entre as vantagens da prática da Educação ao Ar Livre, a educação formal ressalta a apropriação de um largo conjunto de experiências que enriquecem o currículo e desenvolvem uma sensibilidade ambiental alcançada somente e a partir da atuação pedagógica *in loco* com as intensidades e variações que a natureza apresenta.

Ao sair da sala de aula para desenvolver todo um conjunto de atividades, seus simpatizantes acreditam atuar no estreitamento dos vínculos de seus alunos com o seu meio ambiente, sua comunidade, a sociedade em geral e consigo mesmos. O estabelecimento desses vínculos, pela riqueza de vivências e práticas na aquisição de conhecimentos e compreensão dos fenômenos estudados, acredita desenvolver a plenitude da atividade humana potencial.

As instituições educacionais que se orientam pela Educação ao Ar Livre constantemente efetivam os conhecidos passeios já ansiados pela comunidade educacional, com especial euforia pelos educandos. Fazem parte dessa prática as visitas ao Jardim Zoológico, já regularmente previstas dentre as atividades do ano letivo, a curiosa entrada em cavernas e grutas, a trilha ecológica no Jardim Botânico que se encerra com um delicioso piquenique, a verificação *in loco* das condições da mata ciliar, da nascente de um rio, do aspecto do solo, das especificidades de determinado bioma.

Na convivência com alguns estabelecimentos de ensino, é possível observar que essa tendência é conhecida e praticada gratuitamente, sem maiores preocupações e fundamentos teóricos, por boa parte dos professores da Educação Básica que promovem esses “passeios” sem intenção de se identificar com uma corrente de Educação Ambiental. Ainda que o discurso da maioria dos docentes não denote clareza teórica, a iniciativa de promover essas aulas práticas não é de todo invalidada. Afinal, o simples fato de estar em contato com a natureza já é por si só, enriquecedor das concepções e sensibilidades humanas, ou pelo menos permite a retirada da mesmice do espaço escolar cartesianamente concebido.

As impressões cunhadas a partir da visualização e/ou a manipulação direta do objeto estudado — nesse caso os elementos constituintes do meio ambiente, — produzem em seus partícipes marcas indeléveis na formação de um saber sensível à problemática ambiental. Porém, como todas as vertentes, a Educação ao Ar Livre também apresenta seus entraves. Assim, caso o trabalho aconteça de forma fragmentada — sem a devida introdução à temática a ser desenvolvida, ou retomada por ocasião do regresso à sala de aula — e não exista a preocupação de aliar outras áreas do conhecimento e esferas da atuação humana na compreensão e análise do ambiente, essas experiências estarão fadadas ao descenso.

Em grande parte do tempo a educação praticada nesses moldes se restringe ao trabalho com a natureza em seu estado intocado, desconsiderando que os espaços modificados pelo homem também constituem lugares potenciais de aprendizagem da Educação Ambiental, seja por sua característica de degradação ou por seu aspecto de inovação sustentável. Aliás, é na interação do homem com o meio ambiente, em sua especificidade de ser vivo que promove modificações espaciais como condição de sua existência e sobrevivência física e espiritual, que reside o ponto nevrálgico das questões ambientais. A não compreensão dessas forças motrizes presentes no cerne da crise ambiental se consubstancia em percalço de primeira ordem à Educação Ambiental em seu sentido integrador.

Outra limitação dessa corrente de Educação Ambiental, mas que se relaciona e decorre das anteriormente descritas, é observada na tendência em exacerbar o contato físico

com o objeto de estudo em detrimento de um tratamento epistemológico das experiências vividas. Nesse sentido, a introdução ao ambiente natural é feita a par de um estudo sobre a temática, os tempos e os espaços dedicados ao estudo da natureza não são compartilhados, sendo divididos assim: meio ambiente se estuda em contato com a natureza e o currículo comum se ensina e se aprende na sala de aula.

Fica patente nessa lógica uma concepção de prática educativa alicerçada na dicotomia teoria-prática, que concebe as experiências *in loco* como um fim em si mesmas, desprovidas de qualquer conteúdo científico, suficientemente apreendidas pelo simples contato, quase que de forma osmótica. A teoria nessa perspectiva desempenharia a mera função especulativa, sendo necessária apenas aquela diretamente relacionada ao manejo proposto ao aprendizado ao ar livre. Todo o processo de Educação Ambiental por essa via independeria de muito esforço intelectual e não exigiria uma efetiva e relevante atuação docente, uma vez que a própria natureza é a maior fonte de autoconhecimento.

A busca do autoconhecimento também merece destaque como fim colimado dessa corrente de Educação Ambiental. À semelhança de cada uma das vertentes, todas as características que servem à sua identificação também engendram potencialidades e fragilidades.

A Gestão Ambiental é a terceira corrente de Educação Ambiental apresentada por Sorrentino (1995). Segundo o autor, essa vertente é caracterizada por seu forte teor político, propondo a participação das populações na resolução dos problemas e um desenvolvimento econômico ambientalmente orientado e ecologicamente justo. A tônica de seu discurso em defesa da natureza apóia-se na crítica ao sistema de produção capitalista de caráter predatório e lucro a qualquer custo.

Presente com muita ênfase no período do autoritarismo no Brasil pós 1964, em meados da década de 1980, comparece de forma marcante ainda hoje e se faz notar por meio de estratégias específicas de ingresso no universo da política, constituindo formas alternativas de organização coletiva no intuito de praticar oposição ao poder instituído. A conotação política dessa linha de Educação Ambiental não se encaixa nos moldes políticos tradicionais, todavia surge da coalizão de movimentos populares oriundos de diversas frentes de luta social, que se organizam em torno de uma bandeira comum, como o movimento anti-nuclear ou a preservação da mata atlântica, por exemplo. Entre seus adeptos constam membros oriundos da juventude de classe média de formação superior preocupada com essas questões, veteranos originados de outros movimentos dos anos 1960 (feminismo, *hippies*, movimento

sem terra, partido verde) e outros simpatizantes que se atentam para “as condições atuais do planeta, a liberdade individual e a democracia de base popular” (CASTELLS, 1999).

De acordo com Layrargues (2000),

A Educação para a Gestão Ambiental foi formulada no âmbito governamental no Brasil por José da Silva Quintas e Maria José Gualda, educadores da Divisão de Educação Ambiental do IBAMA. Em julho de 1995, foi realizado um seminário em Brasília para a elaboração de um curso de pós-graduação lato-sensu, no qual se formulou um documento para introduzir o tema aos participantes do evento. Nele Quintas e Gualdas definem o meio ambiente como o fruto do trabalho dos seres humanos, relacionando o meio natural ao social. (...) O que deve ser destacado é que essa ação, por ser realizada por sujeitos sociais diferentes, está condicionada à existência de interesses individuais e coletivos que muitas vezes podem ser opostos. É aí que entra em cena a Gestão Ambiental, entendida como um processo de mediação de conflitos de interesses (LAYRARGUES, 2000, p. 4).

Como forma de mediar o conflito de interesses a Educação Ambiental para a Gestão Ambiental atua na criação de condições para a participação política dos diferentes segmentos sociais tanto na formulação de políticas públicas como na atuação, necessitando de educadores qualificados para agir junto à sociedade civil. Nesse sentido, o foco incide sobre os movimentos sociais em que a Educação Ambiental prepara o terreno para a construção de novas relações entre si e com a natureza, distanciando-se da busca de mudança de comportamentos individuais (LAYRARGUES, 2000).

No ambiente acadêmico a Gestão Ambiental figura de maneira marcante, constituindo inclusive, um novo e promissor campo de estudos em nível de pós-graduação e atuação profissional. Em uma cidade como Goiânia, é possível encontrar uma série de estabelecimentos do terceiro setor cuja finalidade é oferecer serviços em gestão ambiental, executados geralmente por engenheiros ambientais. No contexto do Ensino Superior, a Educação Ambiental que se realiza a partir dessa perspectiva denota preocupações estritamente relacionadas à sustentabilidade ambiental, veiculando conhecimentos de ordem pragmática e utilitarista. A crítica social, quando aparece, nesse e em outros cenários, se ocupa de censurar o capitalismo no que se refere exclusivamente ao plano naturalístico.

Na escola de Educação Básica, a Educação Ambiental orientada para a Gestão Ambiental promove práticas que merecem destaque: a horta cultivada pela comunidade escolar e saboreada na merenda, o planejamento coletivo da produção de objetos reciclados e a venda nas conhecidas feiras e mostras pedagógicas, angariando fundos que serão utilizados pelo grupo, a colaboração com o reflorestamento de determinada área, dentre outras ações.

Essa tendência, no ambiente da sala de aula aparece no estudo das transformações societais em macro escala que denunciam a ação devastadora do capital sobre o meio

ambiente e imputam todas as mazelas à sua lógica excludente e cruel. A preocupação com a legislação ambiental é apresentada de forma tênue, no intuito tanto de promover um convencimento mais racional por meio da obrigatoriedade que lhe é inerente, quanto de ressaltar as notas de conquista política alcançadas à custa de constantes e sistemáticas oposições empreendidas por movimentos sociais de cunho ambiental.

Especial atenção é dispensada à compreensão dos modelos de produção econômica e organização social que sustentam o capitalismo e o socialismo, destacando as conseqüências funestas de sua ação sobre o meio ambiente que abrangem, desde a degradação do rio até a decorrente multiplicação da situação de pobreza e miséria de suas comunidades ribeirinhas. Modelos de desenvolvimento econômico alternativos, como uma possível saída para a crise, são olhados de relance, pois na maior parte do tempo a reflexão fica restrita ao círculo formado por um movimento de análise composto da seguinte maneira: degradação ambiental – lógica capitalista – degradação ambiental (VIEIRA & BREDARIOL, 1998).

Em relação às correntes de Educação Ambiental anteriormente expostas, a perspectiva da Gestão Ambiental aparenta uma maior abertura para a interlocução com outros campos do saber como base para sua constituição teórico-metodológica. Essa articulação toca de perto questões muito caras a Educação Ambiental, como por exemplo, a temática da cidadania e da luta democrática, indispensáveis à atuação ambiental.

Devido à sua preocupação social e política, essa corrente se aproxima muito da Ecologia Social e da Ecologia Política e, por isso mesmo, demonstra limitações semelhantes em sua capacidade de análise, ou seja, peca por propor uma “sociologização” na interpretação das temáticas ambientais, ignorando os eventos que não estão diretamente relacionados à crise ambiental.

Outro ponto nessa linha teórica que carece de revisão é a negação de toda e qualquer associação das questões ambientais com as disposições subjetivas, denotando a crença equivocada que opõe a reinvenção social ao desvelamento das relações do sujeito com o próprio corpo, com os mistérios da vida e morte, com os domínios do desejo. Uma abordagem que se recusa a pensar sobre os elementos de subjetivação, “em nome do primado das infra-estruturas, das estruturas ou dos sistemas” encara a subjetividade como mero acessório (GUATTARI, 1990).

Como em todas as correntes de Educação Ambiental, a Gestão Ambiental também apresenta suas fragilidades. O próprio Layrargues (2000) ressalta que

devemos reconhecer que a prática para a Gestão Ambiental tem sua eficácia e não poderá, sob hipótese alguma ser reduzida a uma prática substituta da Educação

Ambiental. Sua eficácia encontra-se circunscrita ao universo da *sensibilização* dos indivíduos e *engajamento* coletivo na questão ambiental, devendo ser praticada em consonância como um componente da educação ambiental, a partir da qual se abrem perspectivas para o aprofundamento da problemática, no sentido de questionar os valores culturais e paradigmas científicos dominantes na civilização ocidental e refletir sobre eles (LAYRARGUES, 2000, p. 8).

A Economia Ecológica é a quarta e última corrente de Educação Ambiental enunciada por Sorrentino (1995). Inspirada no conceito de Ecodesenvolvimento, formulado por Ignacy Sachs (1970) essa linha do pensamento ecológico serve como pauta para o planejamento empreendido por diversos organismos internacionais preocupados com as relações entre Economia e Ecologia.

Ainda no bojo da discussão ambiental, em 1970, essa temática ganha espaço com a emergência da necessidade de se pensar a compatibilidade entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental. Logo de início, seu criador, Ignacy Sachs, a denomina Ecodesenvolvimento, mas é em 1987, no relatório Brudtland que ela adquire contornos mais elaborados e o conceito de desenvolvimento sustentável é consolidado.

Com um bom número de adeptos, o desenvolvimento sustentável conquistou grupos de empresários, governantes e algumas ONGs, e, como em qualquer formação teórico-metodológica, conta com a participação de defensores mais radicais que se opõem às iniciativas do poder instituído por considerá-las cúmplices na manutenção do *status quo*.

A distinção básica entre a Economia Ecológica e a Economia convencional reside na forma de percepção dos problemas ambientais fundada no estudo das inter-relações entre as diversas questões do sistema econômico e dos ecossistemas. A Economia é considerada como subsistemas do meio ambiente, interagindo e dependendo dele como fonte de matéria-prima e depósito de resíduos. O grande mal combatido pelos praticantes da Economia Ambiental é o sistema econômico convencional e sua atuação fechada e totalizante, em que a incorporação de valores éticos e estéticos não está presente. A Economia Ecológica, segundo eles, é construída a partir de um crescimento econômico socialmente justo e ambientalmente orientado (SORRENTINO, 1995).

Vale ressaltar que embora revestida com a roupagem da conciliação entre desenvolvimento econômico e preservação da natureza, a Economia Ecológica na verdade serviu aos interesses da elite dominante de produzir uma ética legitimadora de sua atuação econômica e abrandar a noção de exploração do natural, junto aos meios de comunicação. Lima (2003) destaca que

(...) de outra perspectiva, pode-se observar que o discurso da sustentabilidade surgiu como um substituto ao discurso do desenvolvimento econômico, produzido e difundido pelos países centrais do capitalismo — sobretudo os Estados Unidos — para o resto do mundo no contexto da Guerra Fria. A partir dos anos 70 do século passado, o discurso desenvolvimentista revelou seus limites através de uma crise, que embora tivesse maior visibilidade econômica, era também social, ambiental e ético-cultural (LIMA, 2003, 102).

Dessa forma, é possível perceber que a construção do discurso da sustentabilidade é composta por intentos nada ingênuos. Sob o forte argumento de promover o crescimento social assentado na pacífica convivência com a natureza, dissimulou seus verdadeiros motivos político-normativos empenhados “em sanar um conjunto de contradições expostas e não respondidas pelos modelos anteriores”, se ocupando, igualmente, de atenuar os conflitos entre os países no norte-sul (LIMA, 2003, p. 103).

O apelo efetuado pela sustentabilidade carrega muitas virtudes se analisado pelo prisma estratégico multidimensional de desenvolvimento na superação dos reducionismos anteriores, por meio da articulação entre os ciclos Biofísicos, a dimensão política e a aproximação das ciências naturais e sociais na revisão da relação sociedade-ambiente.

Entretanto, Lima (2003) salienta que como proposta de reestruturação da economia política, sua fragilidade se concentra nas limitações que uma proposta dessa ordem pode enfrentar no contexto de uma sociedade capitalista, a começar pela incompatibilidade entre o discurso da sustentabilidade e sua concretização.

Para fazer frente às demandas atuais, a Ecosofia continua a entoar o canto das mudanças qualitativas — em nível individual, social e ambiental — capazes de substituir os modelos fragmentados de práticas de vida. Tocar de perto a complexidade e a profundidade dos problemas vivenciados é um componente molecular⁹ imprescindível à composição dessa música, que necessita de uma grande variedade de elementos combinados a partir de uma abertura prospectiva.

Em todas as tendências de Educação Ambiental esta ou aquela ênfase que as caracteriza denota o quanto é inerente a essas abordagens uma parcialidade impregnada de uma compreensão biunívoca da realidade. Os binômios conservação/destruição, gerência/ingerência, sustentabilidade/insustentabilidade e natureza/civilidade são articulados por cada corrente de forma a mostrar a irreparável cisão que se opera entre essas palavras. Entretanto, a tarefa preconizada por uma Educação Ambiental de base Ecosófica é justamente essa: a de romper com os discursos que polarizam e distanciam as interpretações do real

⁹ Segundo Guattari e Rolnik (2005) o componente molecular corresponde aos diversos estratos que compõem os objetos, os sujeitos, suas representações e seus sistemas de referência.

conduzindo a uma compreensão fechada em si mesma. Para que uma nova canção possa ser executada, consciente dos riscos de cegueira acrítica que qualquer opção teórica que se pretenda totalizante corre, o que exige uma “distância crítica, que não é uma medida, é um ritmo” movimentando-se nos pontos e contrapontos dos sons-cores-gestos emitidos em prol de uma retomada ecosófica da vida (GUATTARI, 1997, p. 128).

CAPÍTULO II: OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nesse capítulo procuro compreender o lugar da Educação Ambiental e a concepção presente em alguns dos principais documentos elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N°. 9394/96, quais sejam o Parâmetro Curricular Nacional – Meio Ambiente e Saúde, a LEI N°. 9.795/99 e o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. A Ecosofia de Felix Guattari constitui o fundamento analítico empregado na percepção da(s) corrente(s) de Educação Ambiental presentes nos documentos em relação às dimensões necessárias a uma construção teórico-metodológicas de base ecosófica. Inicialmente apresento o conjunto da legislação a ser examinada, seguida de um exame dos documentos orientadores da prática pedagógica da Educação Ambiental no intento de dialogar com os elementos já delineados no primeiro capítulo, na tessitura de reflexões sobre as potencialidades de exercício de uma Educação Ambiental enriquecedora do conjunto dos processos sociais.

2.1 Educação Ambiental: territórios, marcas e dimensões a partir da LDB 9394/96

Precisamente, há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território.

Deleuze e Guattari

A Educação Ambiental tem figurado com frequência cada vez maior nas discussões educacionais, seja pela emergência constante de catástrofes naturais que causam a notável deterioração das condições de vida, seja em virtude da obrigatoriedade constituída pela legislação nacional. Legislação esta que é fruto da luta de diversos grupos sociais por vezes apoiados pelas elites produtivas quando conveniente à sustentação de seus ganhos.

O fato é que o percurso da humanidade — entremeado por seguidas divergências, disputas, embates, mas também por inércia, conivência e muitos silêncios — alcançou o ponto em que uma série de crenças e concepções que concernem ao ambiente passam por um deslocamento, ou seja, são abaladas e, em certa medida questionadas, possibilitando a construção de novos territórios em que as questões ambientais estão em constante ebulição.

Esse deslocamento diz respeito à revisão de algumas certezas que gozavam de grande homogeneidade entre a maioria das pessoas e atualmente foram incorporadas ao cotidiano propiciando uma nova percepção das relações entre a natureza e a humanidade. Dentre as noções que foram questionadas destacam-se os equívocos concernentes à água como recurso inesgotável, a fauna e a flora consideradas inextinguíveis e ainda a atmosfera, concebida como a imutável envoltura da Terra.

As verdades do universo natural que estavam cristalizadas e neste último meio século tiveram suas fronteiras diluídas, possibilitaram a ampla introdução da temática ambiental nos diversos campos sociais. Entretanto, a emergência dessas questões não significou o alcance de um nível de desenvolvimento humano e institucional compatível com as crescentes demandas ambientais e nem tampouco foi capaz de abrandar a velocidade da degradação que assola todas as esferas da vida.

A legislação que regulamenta a Educação Ambiental é fruto dos embates e conflitos entre as pessoas, o grupo social e a natureza representa um momento de deslocamentos conceituais que ainda não lograram transformações substanciais no plano das práticas educativas, mas nem por isso podem ser menosprezados como importante avanço político.

Os documentos oficiais da Educação Ambiental elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº. 9394/96, tanto de caráter normativo, como a Política Nacional de Educação Ambiental LEI Nº. 9.795 de 27 de abril de 1999, quanto de caráter prescritivo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁰ – Meio Ambiente e Saúde e o Programa Nacional de Educação Ambiental¹¹ – ProNEA, são emblemas dessas lutas e impasses.

A estrutura de Educação Ambiental em vigor tem reconhecida referência nos textos legislativos pós LDB e em seu bojo reside um ideário oficial de Educação Ambiental a ser desvelado. Nesse sentido, é relevante proceder ao seu exame como forma de compreender o atual quadro do campo da Educação Ambiental e os territórios demarcados a partir dos ritmos e dimensões presentes.

A expansão e a regulamentação perceptíveis na Educação Ambiental, embora longe das metas e dos ideais, merecem destaque, sobretudo, quando se considera a longa trajetória do campo educacional no empenho por reunir os elementos necessários ao processo de amadurecimento das disposições educativo-ambientais. Assim, uma breve revisão dos antecedentes dos documentos já enunciados é fundamental a abrangência das relações analíticas desenvolvidas no exame proposto.

Para uma melhor condução dessa tarefa as seguintes questões serão contempladas, tendo como base analítica a Ecosofia de Felix Guattari: Qual entendimento de Educação Ambiental está presente nesses documentos? Essa concepção contempla as dimensões necessárias a uma construção teórico-metodológica de base ecosófica?

No elenco dos antecedentes, o cenário ao qual essa construção remonta data dos anos de 1950 e 1960, quando o fundamento político ideológico em voga atribuía unicamente à perspectiva tecnocrática a capacidade de apreender e empreender as transformações sociais.

A trajetória da Educação Ambiental teve uma gênese jurídica fragmentada e desenvolvimentista, pautada no binômio desenvolvimento/progresso com ênfase na preservação restrita de pequenas regiões. No contexto da ditadura militar, por exemplo, as leis de proteção da fauna e da flora (Lei nº. 5.197/67 e Lei nº. 4.771/65) faziam eco ao discurso operante no Brasil por ocasião do milagre econômico. Nesses idos de 1960 e 1970 as questões de cunho educacional estavam presentes no Código Florestal (art. 42) e também no texto da Lei de Proteção à Fauna (art. 35) sob a obrigatoriedade da inserção desses “temas nos livros

¹⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos de caráter orientador que marcaram a educação e a configuração dos currículos escolares pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.

¹¹ O Programa Nacional de Educação Ambiental — ProNea, é a segunda versão do PRONEA — documento que estabelece os princípios, as bases e os objetivos da Educação Ambiental no Brasil.

escolares sem a prévia apreciação do Conselho Federal de Educação”, ou maiores detalhes sobre como e onde inseri-la no currículo escolar (BRASIL, 2006).

Nessa direção, a Conferência de Estocolmo e a Conferência de Tbilisi desempenharam papel fundamental na compreensão da Educação Ambiental como conhecimento a ser contemplado em cada área do saber, e não mais como disciplina isolada. Esse pensamento globalizante das questões ambientais e educacionais efetivou-se com a promulgação da primeira lei, a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) Lei Federal 6.938 de 1981, que assegurava o “tratamento abrangente, sistemático e instrumentalizado para a proteção do meio ambiente em todo o território nacional” (BRASIL, 2006).

No corpo dessa lei é recomendada a oferta da Educação Ambiental de maneira integrada, interdisciplinar ou transversal entre as áreas de conhecimento, com o intuito de abordar as soluções de problemas ambientais. Outro elemento importante na trajetória política da Educação Ambiental é a aprovação do parecer 226/87, pelo antigo Conselho Federal de Educação, que destacava a urgência da introdução da Educação Ambiental na escola em uma perspectiva interdisciplinar com vistas ao posicionamento coletivo em relação à problemática ambiental.

De acordo com um balanço institucional do MEC, o conceito de meio ambiente, de poluição, de responsabilidade objetiva do poluidor e de gestão ambiental, e a criação do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), além da inclusão da Educação Ambiental em “todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa do meio ambiente”, foram avanços alcançados com a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA).

No contexto da Constituição Federal Brasileira de 1988, o artigo 225 reconhece que “todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” e, no § 1º, inciso VI “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

A Educação Ambiental anterior à LDB nº 9394/96 foi desenvolvida e implementada a partir do Sisnama que constituiu uma verdadeira força motriz para as questões relacionadas às práticas educativas em consonância com as iniciativas de organizações não-governamentais, tendência ainda amplamente percebida nas atuações pedagógicas recentes.

A trajetória descrita até o momento nos mostra que a concepção, as discussões e práticas de EA foram iniciativas do Sisnama e das políticas ambientais. Os sistemas de ensino absorveram a prática da Educação Ambiental em parceria com os órgãos governamentais e não-governamentais dedicados ao meio ambiente, por meio de projetos pontuais e temáticos. As organizações não-governamentais (ONGs) desempenharam, e ainda desempenham, importante papel no processo de expansão e aprofundamento das ações da Educação Ambiental e, com frequência, impulsionaram as iniciativas governamentais. Assim, nas políticas educacionais a EA tem tido um enfoque extracurricular e esta prática influi diretamente no modo como foi e ainda é trabalhada nas escolas. (BRASIL, 2006, p.8).

A Educação Ambiental no Brasil, começou a protagonizar algumas ações no âmbito do MEC por ocasião do processo preparatório da Rio-92, quando instituiu por meio da Portaria nº. 2.421/91 um Grupo de Trabalho, em caráter permanente, para definir junto às Secretarias de Educação a implantação da Educação Ambiental, culminando na promoção do 1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental (CEAs), em 1992.

Esse Grupo de Trabalho, em meio a uma série de ações e impulsionado pela repercussão da Rio 92, foi transformado em Coordenação de Educação Ambiental (COEA) em 1993, lançando um ano depois, em parceria com o Ibama, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). O PRONEA foi uma proposta de implementação da Educação Ambiental nas esferas educacionais formal e não-formal, e em outros níveis e modalidades de ensino, incorporando em seus princípios e orientações os temas mais significativos dos tratados internacionais.

De acordo com Loureiro, (2007) o PRONEA, publicado nos recentes anos de 1994, foi o primeiro documento de vulto do MEC e do Ministério do Meio Ambiente (MMA), o que aponta que a incorporação das questões ambientais como prioridade ainda é muito embrionária. Contudo, os últimos dez anos, resguardadas as devidas ressalvas, foram cenário de grandes avanços, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que, embora timidamente, propunham a incorporação da Educação Ambiental ao ambiente escolar, explicitando seu caráter transversal.

O processo de implementação da Educação Ambiental tem o grande impulso inicial com o Sisnama e, daí por diante, com o Grupo de Trabalho, então elevado à condição de Conselho. Tece-se, com a elaboração do PRONEA, o coroamento de uma construção coletiva orientada por valores de transformação social. Entretanto, esse caminho não esteve livre de percalços, em grande parte relacionados à compreensão equivocada da proposta de formação ambiental escolar.

Apesar do momento propício a COEA teve que percorrer caminhos íngremes para conquistar seu espaço institucional no MEC. Primeiramente, porque a Educação

Ambiental tinha até então um caráter predominantemente de ações ambientais e não de conteúdo curricular; utilizava a escola e seus alunos como espaço de reivindicação para resolução de problemas pontuais ou festejar datas comemorativas ligadas ao meio ambiente; não dialogava com a escola e seus projetos educativos, nem com os sistemas de ensino, tendo em vista as características específicas deste universo. Segundo, as instituições governamentais que financiavam projetos de EA e tinham ações nas escolas eram geralmente ligadas ao Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama) ou às ONGs ambientalistas, apenas supervisionadas pela Secretaria de Educação. E, finalmente, mesmo considerando todas as iniciativas da gestão anterior (cursos, teleconferências, eventos, etc.), a EA ainda não se efetivava como política pública no MEC, nos sistemas de ensino e tampouco atingia o universo dos professores (BRASIL, 2006, p.13).

Esse avanço moveu a definição dos eixos estratégicos de consolidação dos espaços institucionais nas diferentes esferas governamentais, tendo como referência o PRONEA e o tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, aprovado no fórum Global realizado durante a Rio -92.

Esse breve panorama indica as linhas de fratura e as diversas tentativas empreendidas em direção ao desenvolvimento da Educação Ambiental. Os antecedentes históricos apontam a emergência de uma profícua trajetória educacional a ser consubstanciada nos principais documentos elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº. 9394/96, quais sejam o Parâmetro Curricular Nacional – Meio Ambiente e Saúde, a LEI Nº. 9.795/99 e o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, doravante analisados.

A entrada dessa análise toma como objeto primeiro a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº. 9394/96. Aprovada no ano de 1996, após uma longa tramitação, as questões ambientais quase inexistem no conjunto do documento. Apenas no art. 32, que apresenta a formação básica como objetivo do Ensino Fundamental, há no inciso II espaço para uma diluída e quase imperceptível defesa de uma educação em prol da “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

A redação desse pequeno inciso indica alguns aspectos que merecem destaque: o primeiro deles diz respeito à expressão “compreensão do sistema natural e social”, o que denota que os sistemas são concebidos em separado ou até mesmo como opostos. Esse tipo de concepção de meio ambiente é a base de uma Educação Ambiental restrita e restritiva da totalidade das esferas da vida, a exemplo do que acontece na Educação Ambiental Conservacionista marcada por uma visão pragmática da natureza e alijada da complexidade social.

Ao mencionar em separado a compreensão dos sistemas natural e social, o referido documento permite uma aproximação com os pressupostos da Ecologia Natural que se voltava estritamente para o estudo dos sistemas naturais em detrimento de sua interação com as questões sociais, políticas e estéticas mais amplas. Como não há intersecção entre esses sistemas, o homem continua a ser concebido de maneira dissociada da natureza e, portanto seu algoz.

Na redação desse trecho da lei também há referência à compreensão do sistema político e da tecnologia, no entanto, mais uma vez eles são apresentados de maneira isolada revelando indícios de um trabalho pedagógico que aparta e trata isoladamente as diversas esferas que compõem a complexa trama da vida. Tal postura remonta a um entendimento das mudanças naturais e sociais de maneira fragmentada e desarticulada do sistema político, o que sugere a ausência de uma análise que leve em conta a lógica do sistema de produção capitalista e suas relações com as questões ambientais.

Essa tímida e dissimulada referência contida na LDB N°. 9394/96 é a única menção sobre a qual é possível inferir como alusiva à Educação Ambiental, o que demonstra uma grande dissonância com todo o movimento predecessor de políticas públicas educacionais de Educação Ambiental e o conseqüente espaço e notoriedade conquistado por esse campo. Na contramão das políticas educacionais nacionais, seu documento de maior peso legislativo suprime de seu texto as questões ambientais e ainda ignora a existência de toda a trajetória da Educação Ambiental.

No campo específico da Educação Ambiental o documento normativo de maior peso para a Educação Ambiental é a Política Nacional de Educação Ambiental, lei n°. 9.795/99, de 28 de abril de 1999 - PNEA. Seu exame não pode prescindir de considerar a importância do PRONEA para o campo da Educação Ambiental, notadamente por se constituir uma das bases para a discussão e proposição da Política Nacional de Educação Ambiental, lei n°. 9.795/99 PNEA (BRASIL, 2006), nos anos seguintes à sua vigência. A Lei n°. 9795/99 materializa algo inovador: a primeira lei no Brasil a receber o status de órgão gestor, instância decisiva coletiva entre dois ministérios (MEC e MMA). “Pela primeira vez uma lei responsabiliza os sistemas de ensino com responsáveis diretos pela EA nas escolas e reserva um capítulo específico (cap. II, seção II) para a EA formal, onde define suas especificidades” (BRASIL, 2006, p. 13).

A Lei n°. 9795/99 representa a necessidade de transformar a questão ambiental em uma dimensão da educação escolar “integrada com a ciência e a tecnologia, a partir de princípios axiológicos, de valores — tendo-se em vista um futuro sustentável da humanidade”

(MEDEIROS, 2005, p. 36). Ela dispõe sobre a Educação Ambiental, situando seu conceito, os níveis e modalidades de educação nos quais deverá se fazer presente, seus princípios básicos, objetivos e institui a Política Nacional de Educação Ambiental em sua esfera de ação, atividades afins, capacitação de recursos humanos, estudos, pesquisas e experimentações desenvolvidas no âmbito da educação formal e da educação não-formal. Ela também delibera sobre a execução desta política via órgão gestor e via governos municipal, estadual e federal.

Segundo um balanço institucional do Ministério da Educação, essa lei merece destaque por demarcar e legitimar a Educação Ambiental como política pública nos sistemas de ensino:

a lei nº 9.795, de 28 de abril de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), determina a inclusão da EA de modo organizado e oficial no sistema escolar brasileiro. Essa lei consolida os princípios da EA discutidos nos fóruns internacionais e nacionais desde 1977, quando os torna legais ao fornecer à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da Educação Ambiental. Ao definir responsabilidades e inserir a EA na pauta dos diversos setores da sociedade, a PNEA institucionaliza a EA e a torna objeto de políticas públicas. Dentre esses setores, os sistemas de ensino são apontados também como responsáveis pela implementação da EA. Conseqüentemente, a promulgação dessa lei impulsionou a estruturação / fortalecimento da Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA) (BRASIL, 2006, p. 9).

A COEA, nos oito meses subseqüentes à publicação da lei trabalhou no processo de discussão de seu teor por meio de consultas diretas a estados e instituições representativas da sociedade, além de abrir consultas via *e-mail* às Secretarias Estaduais de Educação e à rede de educadores ambientais, contribuindo para que a regulamentação dessa lei, por meio do Decreto nº 4.821, de 25 de junho de 2002, fosse precedido por um processo democrático de socialização e ampliação das potencialidades das práticas de Educação Ambiental. A COEA disseminou o PNEA, sua missão, objetivos e estratégias provendo a articulação entre as diferentes organizações e instituições para a efetiva construção de uma política pública de Educação Ambiental (BRASIL, 2006, p. 15).

A lei — embora represente uma grande conquista, pelo que merece as devidas ressalvas — traz em seu texto algumas expressões que necessitam ser analisadas à luz das diversas concepções teóricas da Ecologia, da Educação Ambiental e da base orientadora dessa pesquisa, qual seja a Ecosofia. Em seu Art. 1º, que trata do conceito de Educação Ambiental, que fundamenta a referida política, é possível perceber algumas expressões que remetem a valores e prescrições característicos de uma Educação Ambiental conivente com o projeto liberal de educação.

Art. 1º “Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimento, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

No referido artigo o conceito de Educação Ambiental enfatiza a construção de “atitudes e competências voltadas para a conservação”, visão que se ancora em uma concepção conservacionista de meio ambiente, estabelecendo que este deve permanecer intocado e, por conseguinte, manter-se incompatível com os seres humanos. A visão que esse conceito apregoa ganha contornos mais acentuados, pois salienta a necessidade de uma Educação Ambiental de caráter pragmático, voltada para o conservar que, em última instância, também pode ser lida como um apelo em prol do paraíso perdido, romântico e mítico.

De acordo com Layrargues (2000, p. 2), o Conservacionismo, tem como características

(...) o foco no ambiente não humano. Daí ser também intitulada com frequência como “o estudo da natureza”. Predominantemente rural, aborda basicamente as ciências naturais como conteúdo a transmitir, e a sua principal mensagem é mostrar ao educando os impactos decorrentes das atividades humanas na natureza, para então enfatizar os meios tecnológicos capazes de enfrentá-los. Entendendo o problema ambiental como fruto de um desconhecimento dos princípios ecológicos que gera “maus comportamentos”, caberia à educação conservacionista, um instrumento de socialização humana perante a natureza, criar “bons comportamentos”.

É admirável que, a despeito de toda a produção teórica do campo da Educação Ambiental, a primeira e talvez mais ingênua concepção de Educação Ambiental figure e balize a construção de um documento dessa importância. A Educação Ambiental Conservacionista pode até conseguir sensibilizar seus atores para as questões efetivamente ambientais, tais como: poluição, recursos hídricos, conservação do solo, da fauna e da flora. Todavia, uma educação orientada por uma concepção de natureza desumanizada, na qual o homem foi excluído, poderá compor apenas uma visão parcial, fragmentada, despolitizada e monodimensional da realidade. Nas palavras de Guattari (1990), os princípios orientadores dessa perspectiva

(...) parecem totalmente incapazes de apreender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática (...) (GUATTARI, 1990, p. 8).

A complexidade e abrangência da crise que assola a humanidade “tanto nos níveis microsociais quanto em escalas institucionais maiores” (GUATTARI, 1990, p. 16) exige da Educação um olhar mais dialógico sobre a multidimensionalidade do Ambiente. Nesse sentido, uma proposta de Educação Ambiental que diz se abrigar sob uma neutralidade, pretensamente fundada no parâmetro cartesiano de ciência “conduz a um ressecamento e a um dogmatismo insuportável e, em sua prática, a um empobrecimento de suas intervenções” (GUATTARI, 1990, p.21).

A Educação Ambiental necessária passa pela reorientação dos conceitos e das práticas de modo a promover práxis inovadoras, que ultrapassem a padronização dos comportamentos e a redução da vida à tecnocracia. Implica em construir modos de apreensão tanto conceituais quanto afeto-perceptivos, numa variedade rítmica que contempla a produção de uma existência saturada de historicidade individual e coletiva. (GUATTARI, 1990).

Um outro aspecto que merece destaque na esfera do conceito de Educação Ambiental presente na Lei nº. 9795/99 é o ideal de qualidade de vida e sustentabilidade, conforme expressa esse trecho: “essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. O projeto da sustentabilidade, em sua origem, foi formado a partir da articulação das multiplicidades que integram as redes sociais e suas demandas em face do desejo de manutenção da vida. Contudo, quando liderado e apoiado pelo mercado corre o grande risco de asseverar a insustentabilidade, o que de fato tem impulsionado tanto sua gênese quanto sua atual vigência.

Uma “sustentabilidade de mercado” não responde igualmente à crise social, já que a racionalidade inerente ao mercado se orienta para a concentração e não para a distribuição de riquezas e oportunidades. Sendo resultantes da própria ação e lógica do mercado, as desigualdades sociais não podem ser por ele solucionadas. A experiência tem demonstrado, por numerosas evidências, que o mercado é um eficiente instrumento de alocação de recursos, mas um perverso gestor das disparidades sociais. Em sendo assim, sempre quando a mão invisível do mercado é deixada livre da regulação do Estado e da sociedade, o desenvolvimento humano e social tende ao sacrifício (LIMA, 2003, p. 106).

A ênfase sobre os aspectos econômicos e tecnológicos denota incongruência com a proposta de uma abordagem plural e complexa de desenvolvimento, sugerindo o predomínio do mercado em detrimento do bem-estar da sociedade civil. Na esfera da Educação Ambiental, a questão da sustentabilidade é de suma importância e deve estar presente, desde que, também seja concedido espaço para o tratamento de outras questões concernentes ao domínio da sensibilidade individual e coletiva no âmbito das relações micro e macro sociais.

Em face da leitura que o conceito de Educação Ambiental, presente no referido documento, promove há que se atentar para a necessidade de problematizar os significados que ele engendra e suscitar a discussão acerca da difícil, porém necessária, tarefa de elaboração e revisão constantes dos eixos orientadores do trabalho pedagógico em Educação Ambiental.

Outro aspecto que chama atenção no texto do documento está presente em seu Art. 3º que versa sobre o direito à Educação Ambiental e as incumbências dos diversos segmentos da sociedade em face da necessidade de garantir a todos a incorporação da dimensão ambiental.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos tem direito à educação ambiental, incumbindo:

I – ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

V – às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI – à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

De acordo com o inciso I do Art. 3º, cabe ao Poder Público promover o “engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente”. Mais uma vez o apelo conservacionista aparece e evidencia uma compreensão restrita de Educação Ambiental, aproximando-a apenas das questões pragmáticas que se referem ao plano biofísico do meio ambiente. Nesse sentido, a Educação Ambiental é entendida como mero ato de recuperar e preservar as riquezas naturais e não pretende alcançar os demais níveis da práxis humana. Recomendação semelhante aparece no inciso VI (...) “atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais”.

Ainda no Art. 3º a seguinte passagem “controle efetivo sobre o meio ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente”, aponta relações entre o desenvolvimento econômico e a preservação ambiental como outro ponto nevrálgico na formulação das políticas públicas de Educação Ambiental traduzindo, mais uma vez, as preocupações em torno da sustentabilidade.

O discurso da sustentabilidade, muito presente na vertente de Educação Ambiental denominada por Sorrentino (1995) como Economia Ecológica, tem forte conotação economicista, pois expressa seus limites na ênfase que emprega no desenvolvimento e

crescimento econômico em articulação — não obrigatoriamente¹² — com a preservação do meio ambiente. A relação entre trabalho, processo produtivo e controle do meio ambiente, não necessariamente, ou pelo menos da forma posta no texto da lei, intenta promover que as especificidades temporais, espaciais e biológicas da natureza sejam respeitadas, denotando, por vezes, articulação com as premissas da economia ecológica.

No Art. 4º são estabelecidos os princípios fundamentais da Educação Ambiental, organizados em oito incisos, mas que terão apenas os dois analisados, são eles:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

No texto dos incisos I e II as expressões “enfoque humanista, holístico, democrático e participativo”, “meio ambiente em sua totalidade” e “interdependência” entre as dimensões “sob o enfoque da sustentabilidade”, evidenciam certa preocupação com uma Educação Ambiental voltada para a integralidade do ser humano e do planeta. Entretanto, esses apontamentos também mostram certa incoerência entre a concepção proclamada e os princípios declarados. Dizendo de outra forma: se o conceito que fundamenta a Lei em questão se ancora em concepções conservacionistas e economicistas de meio ambiente e de educação, como pode aclamar princípios voltados para a articulação entre os domínios da vida compreendidos na visão holística, integral e integradora de todas as esferas concretas e subjetivas? Embora a redação dos incisos em destaque permita uma leitura otimista e dialógica da Educação Ambiental, a presença do termo “sustentabilidade” indica o caráter conciliatório dessa proposta com a manutenção da base produtiva capitalista.

Acerca dos objetivos, o Art. 5º enumera um total de sete incisos, em que é possível enfatizar termos como “compreensão integrada do meio ambiente”, “cooperação entre as diversas regiões do país”, “sustentabilidade”, “cidadania, autodeterminação dos povos”.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I – o desenvolvimento de uma concepção integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

¹² De acordo com Lima (2003) a avaliação dos impactos ambientais que a sustentabilidade de mercado utiliza efetua um cálculo baseado no lucro versus os impactos e as possíveis multas decorrentes. Então, se no fim das contas, as multas compensarem os lucros obtidos, opta-se por arcar com seu pagamento.

IV- o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania

V – o estímulo à cooperação entre as regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

A intenção de fomentar um conceito amplo e articulador de Educação Ambiental aparece novamente nos objetivos da Lei n. 9.795/99, todavia os demais incisos se atem unicamente aos aspectos já descritos e que remetem a uma concepção de Educação Ambiental conservacionista. A meta mais uma vez, é o equilíbrio ambiental, alcançado mediante o fortalecimento da cidadania e autodeterminação dos povos, em uma referência às macro estruturas o que diminui o potencial oriundo dos demais registros ecológicos, como o da subjetividade humana.

A perspectiva da sustentabilidade, mais uma vez presente no texto do documento, revela indícios da lógica unívoca de uma economia de lucro e suas imposições ao trabalho social, tal qual afirma Guattari (1990, p. 9). Nesse sentido, Lima (2003) enfatiza que o discurso da sustentabilidade é marcado por relações entre as esferas locais e globais, mas sobretudo, por relações de dependência política e econômica entre os países do centro e da periferia do sistema mundial.

O próximo artigo destacado para análise, o Art. 8º, aqui figura pelo fato evidenciar consonância com a concepção conservacionista que permeia o texto como um todo.

Art 8º As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

§ 2º A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para a:

III – a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;

IV – a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente;

V – o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental.

O dado novo se refere à gestão ambiental, conforme consta do inciso III do § 2º. Vertente apresentada por Sorrentino (1995), a educação para a gestão ambiental tem por princípio o desenvolvimento de processos de mediação da sociedade entre si e com o meio

ambiente com vistas à criação de condições sociais para a participação política dos vários segmentos da sociedade.

Assim falando, a Educação para a gestão ambiental se consubstancia em necessidade premente do planeta. Entretanto, é válido ressaltar que essa abordagem de Educação Ambiental é assolada pela confusão habitual entre as práticas educativas de meio ambiente e as atividades de educação conservacionista, impregnadas de uma visão reducionista, que enfoca apenas as dimensões natural e técnica da Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2000).

A Gestão Ambiental, como indicada na Lei 9.795/99, bem como seus sinônimos revela-se um tanto quanto dúbia, uma vez que sua associação com o conservacionismo é tão evidente. Essa combinação torna mais gritante a limitação dessa corrente de Educação Ambiental que coaduna com um discurso pragmático de proteção à natureza que pretende apenas para garantir as

(...) condições de existência do ser humano, e não pelo valor intrínseco do direito à vida. Valer-se do conceito do serviço ambiental na educação ambiental pode representar uma abordagem antropocêntrica e utilitarista, na medida em que se parte do princípio da necessidade do ser humano proteger a natureza por motivações não biocêntricas, ou seja, para que os desequilíbrios ambientais não provoquem efeitos colaterais que porventura possam ameaçar a sobrevivência humana. A natureza aparece aqui destituída de valor intrínseco; ela só adquirirá valor quando cumprir papel decisivo para a manutenção da qualidade de vida do ser humano (LAYRARGUES, 2000, p.28).

Um dos últimos artigos da Política Nacional de Educação Ambiental imprime, com maior rigor, as marcas da mão invisível do mercado, perverso gestor das disparidades sociais¹³.

Art. 17. A eleição de planos e programas, para fins de alocação de recursos públicos vinculados à Política Nacional de Educação Ambiental, deve ser realizada levando-se em conta os seguintes critérios:
III – economicidade, medida pela relação entre a magnitude dos recursos a alocar e o retorno social propiciado pelo plano ou programa proposto.

O art. 17º inciso III trata da eleição dos planos e programas em função, do critério da “economicidade”. O perigo desse tipo de raciocínio é que ele aproxima, demasiadamente,

¹³ Expressões utilizadas por Lima (2003) se referindo à fragilidade do discurso da sustentabilidade em suas relações com a educação.

o valor monetário dos bens e serviços empregados de seus correspondentes benefícios humanos e naturais, o que nem sempre é possível aferir¹⁴.

Se por um lado a aprovação da Lei 9.795/99 representou uma conquista importante, na medida em que instituiu em caráter obrigatório a Educação Ambiental, delimitando seus objetivos, especificidades e alcance, por outro o conteúdo e os significados desse documento não foram capazes de fazer interlocução com as conquistas teóricas do campo da Educação Ambiental. Essa tendência presente no texto do documento aponta para a persistência de uma confusão comum entre os educadores — a consideração da educação conservacionista como análoga à educação ambiental. Layrargues (2000) salienta que a maioria das práticas educativas de Educação Ambiental, que estão imbuídas desse equívoco, se dedica a pensar as conseqüências dos impactos ambientais, tais como os assoreamentos dos rios, as enchentes, os deslizamentos, o aquecimento global sem, contudo, levarem em conta a pluralidade das causas da problemática ambiental.

A partir da análise empreendida até o momento é possível afirmar que a Lei 9.795/99, ainda que não efetue uma desejável interlocução com as conquistas pregressas da Educação Ambiental, aponta direções a serem seguidas. Todavia, as direções não bastam ao desafio da crise ambiental, uma vez que direções são apenas perspectivas lineares de atuação social e não colaboram para a construção coerente de um território — detentor de especificidades e aberturas, homogêneo nos objetivos e múltiplo nos meios e alcances.

Semelhante ao exposto na epígrafe desse capítulo, mais do que direções um território é composto por dimensões, dimensões que se conectam e expressam a diversidade da unidade de ritmos. Ritmos que são consonantes, mas que não engessam o compasso da canção, ao contrário permitem a diversidade de ritmos e, dessa forma realçam a expressividade melódica.

A concepção predominante de Educação Ambiental no texto da referida lei está direcionada pelo conservacionismo e a sustentabilidade e passa ao largo da complexidade das dimensões necessárias à constituição e ao fortalecimento do território da Educação Ambiental. A tônica do documento é marcada pela intencionalidade funcional e pragmática,

¹⁴ Segundo Cavalcanti (2003, p. 153), “o perigo de atribuir-se valor monetário a bens e serviços ecológicos é tanto de levar, por um lado, a que se acredite que eles valem aquilo que os cálculos mostram, quanto de fazer, por outro, pensar que ativos naturais possam ser assim somados a ativos construídos pelos humanos (ambos referidos à mesma base em dinheiro), tornando-os substituíveis. Na essência do conceito, porém, a sustentabilidade ecológica deve ser vista como manutenção de estoques físicos de capital natural, não a de seus correspondentes valores monetários”.

atenta às necessidades concretas de uma sociedade de consumo movida pela ênfase na produtividade de bens e serviços em detrimento do desenvolvimento das simetrias humanas.

Reverter as direções e funcionalidades é o desafio implícito na Política Nacional de Educação Ambiental. Conectá-las e articulá-las, transmutar direções em dimensões, funções em expressões é um caminho viável para a constituição do território da Educação Ambiental. Não um território fronteiro, limitado e fechado, mas passível de abertura e transformação constante à luz da mutabilidade reinante dos modos de vida humana.

As lacunas presentes na Lei 9.795/99 necessitam ser olhadas como brechas, espaços para outras intervenções e interpretações, em uma escuta ativa da canção oriunda de um território ainda porvir no qual as direções e funções carecem de novos ritmos, mais expressivos e extensivos às outras dimensões, tal como apregoa Deleuze e Guattari na epígrafe do capítulo.

2.2 O Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde: expressividades em questão

Mas é preciso ter manha é preciso ter graça
É preciso ter sonho, sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida

Milton Nascimento

A humanidade alcançou um ponto de seu processo de desenvolvimento em que as questões ambientais estão inseridas no cotidiano das pessoas de tal modo que é quase impossível passar sequer um dia sem se deparar com essa temática tanto em conversas corriqueiras — que observam as pequenas mudanças climáticas: “o calor está insuportável, haja camada de ozônio!”, ou “você ficou sabendo sobre a última catástrofe ambiental no continente tal?” — quanto nas manchetes dos noticiários realizadas em todas as mídias.

Essas questões são dilemas mundiais e já adentraram ao campo das políticas públicas, pois requerem uma fundamentação cada vez mais elaborada e pluralista da Educação Ambiental. Além da legislação, que normatiza a vigência da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, vários documentos de caráter propositivo, tais

como o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCNs, tem emergido do campo educacional nos últimos anos.

De modo geral, esses documentos representam um desdobramento da legislação da Educação Ambiental, na medida em que propõem uma orientação de caráter flexível e circunscrita às questões específicas da relação ensino-aprendizagem da educação formal. O teor desses documentos enfatiza uma organização diferenciada da habitual rigidez curricular que torna inoperante o trabalho com conhecimentos transversais, como a Educação Ambiental e, em lugar da extensa lista de conteúdos, propõe a construção de espaços para o trabalho com as especificidades culturais, sociais, econômicas e ambientais de cada região do país.

No rol dos documentos acima enumerados, o PRONEA, é o pioneiro no tratamento das diretrizes, princípios, objetivos e linhas de ação que orientam a Educação Ambiental brasileira. Sua primeira versão, ainda recente, data de 1994, anterior à aprovação da Política Nacional da Educação Ambiental, foi peça chave em sua aprovação e implementação. A elaboração do PRONEA é fruto das discussões de um Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº. 2.421/91 para definir, junto às Secretarias de Educação, a implantação da Educação Ambiental. Esse grupo de trabalho em parceria com o Ibama lançou o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Como primeiro documento de reconhecida importância do MEC e do Ministério do Meio Ambiente (MMA), assinalava a incorporação das questões ambientais como central a uma prática educativa integrada, contínua e permanente.

O PRONEA foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA, responsáveis pelas ações voltadas respectivamente ao sistema de ensino e à gestão ambiental, embora também tenha envolvido em sua execução outras entidades públicas e privadas. O PRONEA previu três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias (...) (BRASIL, 2005, p.25).

O PRONEA, originalmente elaborado em 1994, foi reformulado uma década depois, ganhando além de novos contornos e mais conteúdo, uma nova sigla que o distingue do programa inicial — ProNEA. O novo programa é fruto de um processo de consulta pública que envolveu mais de 800 educadores ambientais inaugurando, ao mesmo tempo, uma construção participativa e um processo de apropriação do ProNEA pela sociedade.

Como programa nacional sua implementação requer a participação de todos os segmentos sociais e esferas de governo co-responsáveis pelo acompanhamento do processo

educativo em Educação Ambiental orientado a um aprendizado articulado às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. De modo que permita “dialogar mais intensamente com o “mundo da educação”, enfatizando a concretude do ato educativo na superação das formas alienadas de existência e das dicotomias entre sociedade-natureza” (LOUREIRO, 2007, p. 29).

O ProNEA propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a educação ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor; enfim, na sociedade como um todo. Estimula o diálogo interdisciplinar entre as políticas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto de tais políticas (BRASIL, 2005, p. 33).

Na esfera das políticas educacionais, o ProNEA representa um grande esforço e avanço na introdução e tratamento das questões ambientais na esfera educativa, pois expõe as diretrizes, princípios, missão, objetivos, metas e estratégias de ação de modo a tornar palpável a exequibilidade e o papel da Educação Ambiental frente às demandas da contemporaneidade.

A esfera governamental entende que o quadro de exclusão social e o elevado nível de pobreza da população, bem como a ameaça à biodiversidade presente em todas as esferas da vida, configuram uma paisagem que engendra grandes desafios. O maior deles, certamente, é a construção de um Brasil sustentável, socialmente justo e ambientalmente seguro. Essa tarefa requer o enfrentamento da problemática social a partir da “articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações em Educação Ambiental” (BRASIL, 2005, p. 17). Para isso apregoa também a mudança de postura no nível do desejo, nas formas de olhar a realidade e lidar com as utopias e necessidades materiais.

Assim,

(...) o ProNEA almeja contribuir para o enraizamento de uma cultura de respeito e de valorização da diversidade e da identidade (de ser humano, de ser brasileiro de ser município X, da raça Z, do gênero Y, da classe social W etc.), ou seja, de ser diferente e gostar disto, sem deixar de lutar para superar aquelas diferenças que incomodam e oprimem, mas valorizando o outro em suas especificidades e com ele dialogando no sentido de trabalhar os conflitos, visando não a sua supressão, mas ao seu equacionamento democrático (BRASIL, 2005, p. 18).

O ProNEA, dessa maneira, se insere na institucionalização da Educação Ambiental por meio de ações estratégicas do governo voltadas para a promoção, recuperação, proteção e melhoria socioambiental, com o intuito de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais no âmbito da Educação Ambiental.

Como documento orientador da Educação Ambiental em todo o território nacional tem caráter prioritário e permanente e pauta sua perspectiva de trabalho na “sustentabilidade ambiental na construção de um país de todos” (BRASIL, 2005, p. 33). A sustentabilidade, sendo o eixo orientador do Programa Nacional de Educação Ambiental, é concebida a partir da integração de suas múltiplas dimensões, quais sejam a — “ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política”.

É possível compreender pelo exposto que a ênfase do ProNEA, à semelhança do que está posto no PNEA, reside na sustentabilidade ambiental. Essa conotação sustentável presente nos documentos oficiais da Educação Ambiental, deixa entrever que a lógica regente das políticas públicas educacionais está muito mais voltada para a manutenção da natureza em sua relação direta com o equilíbrio das bases sócio-econômicas do modelo de produção capitalista, do que sua função precípua de educar toda a extensão dos domínios humanos, sociais e ambientais.

Constam no documento do ProNEA, cinco diretrizes:

- Transversalidade e Interdisciplinaridade.
- Descentralização Espacial e Institucional.
- Sustentabilidade Socioambiental.
- Democracia e Participação Social.
- Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental (BRASIL, 2005, p. 33).

Nessas diretrizes é possível notar um alinhamento com a dimensão social da ecosofia, o *socius*, ou seja, àquela que é constituída na e pela esfera da ecologia social. Esse alinhamento das diretrizes com a ecosofia social acaba que por sobrepujá-la em relação às demais dimensões, enfraquecendo-as. Tal hipertrofia pode ser lida de duas maneiras — uma que indica o ideário de coletividade e atuação democrática presente no texto do ProNEA e outra que revela indícios de que essa pretensa ênfase intenciona unicamente manter a sustentabilidade econômica por meio da articulação social.

Guattari (1990, p. 36) ressalta que a questão ambiental extrapola o círculo das pequenas minorias, especialistas diplomados e grupos sociais de toda a sorte para por em causa “o conjunto da subjetividade e das formações de poder capitalístico”. Assim, direcionar-se aos domínios sociais e minorar a importância das problemáticas da natureza e do indivíduo pode dificultar a emergência de novos sistemas de valorização.

Conforme consta do texto do ProNEA, das diretrizes acima enunciadas, a primeira: “transversalidade e interdisciplinaridade” é reconhecida pelo poder público como necessária à formulação, implementação e fortalecimento de políticas públicas, no sentido de

transversalizar os espaços de diálogo pautados na perspectiva interdisciplinar entre as políticas de diversos setores. Essa diretriz também é compreendida como análoga a uma abordagem sistêmica e integradora dos múltiplos aspectos da realidade ambiental contemporânea, suas inter-relações e múltiplas determinações e complexidades.

Acerca da interdisciplinaridade, Leff (2007) esclarece que o saber ambiental implica a vigência de uma especificidade inerente à lógica interdisciplinar, em que a integração de processos naturais e sociais de diferentes ordens de materialidade e esferas de racionalidade se articulem, tanto a processos de apreensão cognitiva, quanto à discussão de condições políticas que possibilitem o questionamento da racionalidade econômica e instrumental que conduziu a hegemonia homogeneizante da modernidade. Entretanto, esclarece o autor que

[...]a interdisciplinaridade ambiental não se refere à articulação das ciências existentes, à colaboração de especialistas portadores de diferentes disciplinas e à integração de recortes selecionados da realidade para o estudo dos sistemas socioambientais. Trata-se de um processo de reconstrução social através de uma transformação ambiental do conhecimento (LEFF, 2007, p. 168).

A descentralização espacial e institucional é a segunda diretriz do ProNEA. Esta “privilegia o envolvimento democrático dos atores e segmentos institucionais na construção e implementação das políticas e programas de Educação Ambiental nos diferentes níveis e instâncias de representatividade social do país” (BRASIL, 2005, p. 34). O envolvimento democrático é extremamente vital aos processos da Educação Ambiental, todavia, eles precisam contemplar tempos e espaços para o cultivo do que Guattari (1990) entende como “heterogênese” e “ressingularização”¹⁵, que se traduzem em valores e práticas que permitem o desenvolvimento da singularidade dos indivíduos de um mesmo grupo de modo a exercitar a interlocução tolerante em torno de um ideal convergente, mas tão múltiplo quanto múltiplos são seus atores.

O terceiro princípio, a sustentabilidade socioambiental, comum a alguns documentos do Ministério da Educação, versa sobre a resolução de questões estruturais por meio da reflexão e ação de agentes públicos e privados. Mais uma vez, o caráter utilitário e instrumental do discurso da sustentabilidade ambiental, marca o texto das políticas públicas da Educação Ambiental. E os discursos, legitimam socialmente uma verdade, multiplicando seus efeitos de poder e domínio. Se em princípio o discurso da sustentabilidade serviu à

¹⁵ De acordo com Guattari (1990) a heterogênese é uma criação composta por multiplicidades, hibridismos. Esta, por sua vez, promove um contínuo processo de ressingularização, marcado pela raridade e pela exceção em que multidões de grupos-sujeitos trabalham em consonância com a ordem estatal.

conciliação de interesses divergentes a fim de aproximar capitalistas, conservacionistas e ecologistas, sua atual figuração no ProNEA, incentiva uma possível sintonia entre os ciclos biofísicos e os marcos do capital aviltante do meio ambiente.

Lidar com a presença recorrente da sustentabilidade ambiental nos documentos oficiais exige uma postura de vigilância em relação aos perigos que essa concepção encerra, caso se volte a uma sustentabilidade de mercado.

A diretriz seguinte consiste na democracia e participação social como potencializadoras da universalização dos direitos e da inclusão social, por meio da discussão, formulação, implementação, fiscalização e avaliação das políticas ambientais na busca de um modelo socioeconômico sustentável. Essa perspectiva orientadora intenta promover o empoderamento dos grupos sociais para a intervenção de modo qualificado nos processos decisórios, ultrapassando as práticas meramente informativas (BRASIL, 2005).

A última diretriz constante do ProNEA, o aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino, meio ambiente e outros que tenham interface com a Educação Ambiental, abrange os domínios de articulação de políticas públicas de diversos setores para a implantação e implementação de políticas descentralizadas e capazes de gerar e gerir formas de financiamento que envolvam o poder público e a sociedade civil.

O processo de construção do ProNEA pode e deve dialogar com as mais amplas propostas, campanhas e programas governamentais e não-governamentais em âmbitos nacional, estadual e municipal, fortalecendo-os e sendo por eles fortalecido, agregando a estas reflexões e práticas marcadamente ambientalistas e educacionais. Em conjunto com esses programas, são propostas educacionais fundadas e voltadas ao ideário ambientalista, permitindo a formação de agentes, editores, comunicadores e educadores ambientais, apoiando e fortalecendo grupos, comitês e núcleos ambientais, em ações locais voltadas à construção de sociedades sustentáveis (BRASIL, 2005, p. 35).

Aliada a essas cinco diretrizes, o ProNEA estabeleceu os seguintes princípios:

- Concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade.
- Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais.
- Respeito à liberdade e à equidade de gênero.
- Reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas.
- Enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório.

- Compromisso com a cidadania ambiental.
- Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais.
- Democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação.
- Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.
- Garantia de continuidade e permanência do processo educativo.
- Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo.
- Coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer.
- Transparência (BRASIL, 2005, p. 37).

A pesquisa documental proposta no presente estudo se aterá ao estudo de quatro princípios em virtude de seu conteúdo e da possibilidade de diálogo com a base teórica desse trabalho. O princípio que é posto inicialmente trata da concepção de meio ambiente e traz uma preocupação com a totalidade e a interdependência entre diferentes dimensões sobre o enfoque da sustentabilidade. O segundo princípio, que também é objeto de leitura e análise, versa sobre a abordagem articulada das questões ambientais em diversos espaços. A redação de ambos tem como base uma concepção de ambiente dialógica e dialética, na medida em que considera as esferas espiritual, cultural, econômica, social e natural em face das múltiplas realidades locais, regionais, nacionais e globais. Entretanto, é necessário ressaltar que o enfoque, ou seja, o ponto de fuga para o qual convergem os olhares e referências ainda é a sustentabilidade.

A tentativa insistente de conciliar o crescimento econômico e a participação social em um projeto de sustentabilidade requer, conforme ressalta Lima (2003), o estabelecimento de relações mais horizontais entre os cidadãos de forma que a maioria deles tenha acesso aos direitos básicos que os habilitem a participar ativa e conscientemente da escolha dos rumos sociais. Além disso, é necessário saber de qual sustentabilidade está se falando e sob quais valores estaria assentada, considerando que o fato de se alicerçar sobre o biocentrismo ou o antropocentrismo já é suficiente para produzir posturas e diametralmente opostas.

O debate acerca do discurso da sustentabilidade tem se expandindo aos quatro ventos e conquistou vários adeptos, se tornando o eixo estruturador de vários documentos inclusive da UNESCO¹⁶. A forte união que se conformou entre educação e sustentabilidade não é de todo ruim, e tem produzido raras, porém exitosas e ricas experiências educativas e, nesse sentido, mesmo que se constituam em poucas exceções, representam avanços no respeito e conquista às finalidades coletivas. Como diria Guattari (1990, p. 36), “um provérbio pretende que a “exceção confirme a regra”, mas ela pode muito bem dobrá-la ou recriá-la”.

¹⁶ UNESCO. Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada. Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

É necessário pensar uma sustentabilidade que se contraponha às características dos atuais modelos de sociedade e de educação que

(...) demonstram que eles tem sido desproporcionalmente governados por princípios instrumentais, mecânicos e competitivos. Esse ambiente conjuntural tanto reduz as possibilidades da reflexividade e da criatividade prosperarem no meio social quanto dão sinais de que estamos no pico de uma onda de mutação que pode ser bem ou mal aproveitada (LIMA, 2003, p. 116).

Os próximos princípios a serem interpretados concernem à vinculação entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais e a coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer. Nesses dois princípios há a possibilidade de emergência do que Guattari (1990) chama de “abertura práxica”. Essa abertura consiste na construção de outras formas de ação humana, capazes de ressignificar as maneiras de ser e agir no seio da família, nos espaços de trabalho e no campo dos empreendimentos mentais, no para si de cada pessoa que consiste na conquista de espaços e tempos de outras vias de ação, ações que podem contemplar a luta contra domesticação dos territórios e a homogeneização do pensamento e ação.

A mencionada coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer é um dos intentos da Educação Ambiental de base ecosófica, ou seja, trata-se de pensar uma revolução que comece nos níveis moleculares, fomentando uma harmonia interior em que o cultivo das especificidades, mistérios e relações que habitam o íntimo de cada ser sejam articuladas a um *socius* de tolerância.

Os dois últimos princípios revelam diversas brechas para uma leitura ecosófica da Educação Ambiental, todavia, essa leitura só será realizada por educadores sensibilizados com a questão da formação plena e integral do ser humano a partir da interlocução entre as três vias de atuação práxica — ecologia mental, ecologia social e ecologia ambiental. Uma vez que a concepção preponderante de Educação Ambiental não coaduna com o ideário ecosófico, sua presença fica por conta de intenções interpretativas das raras frases que assim o permitem.

O ProNEA (2005, p.39) tem como missão

A educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil.

Desse trecho destaco dois termos para análise, quais sejam “sociedades sustentáveis” e “pessoas atuantes e felizes”. A construção de uma sociedade sustentável aparece em primeiro lugar, antes mesmo das pessoas, o que permite compreender tratar-se de

uma sustentabilidade pautada em uma racionalidade danosa, orientada por um ambientalismo superficial que se importa mais com a estrutura produtiva em macro escala e menos com cada ser humano.

A redação da missão do ProNEA “sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes”, deixa margem para interpretação de que a condição das pessoas é concebida como resultado direto da construção da sustentabilidade. O sujeito tem sua autonomia desprezada, pois apenas compõe essa esfera, expressando atuação e felicidade em razão de um projeto unificador, diferentemente da Educação Ambiental Ecosófica, pensada em relação direta com as pessoas, sem hierarquia.

Segundo Guattari (1990) a finalidade das lutas sociais converge com o objetivo das lutas de subjetivação, ou seja, romper com uma lógica estrita de correlação de forças voltada para a apropriação de bens e a tomada do poder; e, em lugar disso, ressingularizar a existência, mais no sentido do dissenso que do consenso, uma lógica segundo a qual as coisas não são brancas ou pretas, sim ou não, mas compostas. A partir dessa lógica o futuro não se orienta por um *continuum* crescente, de felicidade e paz garantidas.

É preciso colocar em questão, este mito da dialética hegeliana, da dialética marxista. de pensar que quanto mais a história avança, mais as máquinas técnicas e científicas se desenvolvem, e que teremos um horizonte resplandecente diante de nós. Nós temos também um horizonte de fascismo planetário, um horizonte de explosão demográfica, de degradação total do planeta no plano ecológico, e esta é também a "finalidade da história". Tudo é possível neste plano, e daí o caráter completamente angustiante, dramático, da situação, mas também o seu caráter exaltante, porque as práticas sociais, a criatividade, a inventividade em quaisquer domínios, colocam ao nosso alcance o futuro da humanidade, e também da biosfera, a sobrevivência do planeta (GUATTARI, 1990, p. 2).

Considerando o exposto, a missão do ProNEA desconsidera as dimensões da Ecosofia, uma vez que concebe a construção de uma sociedade sustentável como finalidade precípua da Educação Ambiental e dá margem para a compreensão do ser humano de forma linear e homogeneizante.

Acerca dos objetivos do Programa Nacional de Educação Ambiental é possível perceber que eles continuam orientados à construção de sociedades sustentáveis, “participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis”, minimizando a importância da dimensão mental e o cultivo do dissenso.

- Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis.

- Fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não-formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade.
- Contribuir com a organização de grupos – voluntários, profissionais, institucionais, associações, cooperativas, comitês, entre outros – que atuem em programas de intervenção em educação ambiental, apoiando e valorizando suas ações.
- Fomentar a transversalidade por meio da internalização e difusão da dimensão ambiental nos projetos, governamentais e não-governamentais, de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida
- Promover a incorporação da educação ambiental na formulação e execução de atividades passíveis de licenciamento ambiental.
- Promover a educação ambiental integrada aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente, bem como àqueles voltados à prevenção de riscos e danos ambientais e tecnológicos.
- Promover campanhas de educação ambiental nos meios de comunicação de massa, de forma a torná-los colaboradores ativos e permanentes na disseminação de informações e práticas educativas sobre o meio ambiente.
- Estimular as empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas a desenvolverem programas destinados à capacitação de trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o meio ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente.
- Difundir a legislação ambiental, por intermédio de programas, projetos e ações de educação ambiental.
- Criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e garantindo a participação da população nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais.
- Estimular e apoiar as instituições governamentais e não-governamentais a pautarem suas ações com base na Agenda 21.
- Estimular e apoiar pesquisas, nas diversas áreas científicas, que auxiliem o desenvolvimento de processos produtivos e soluções tecnológicas apropriadas e brandas, fomentando a integração entre educação ambiental, ciência e tecnologia.
- Incentivar iniciativas que valorizem a relação entre cultura, memória e paisagem - sob a perspectiva da biofilia –, assim como a interação entre os saberes tradicionais e populares e os conhecimentos técnico-científicos.
- Promover a inclusão digital para dinamizar o acesso a informações sobre a temática ambiental, garantindo inclusive a acessibilidade de portadores de necessidades especiais.
- Acompanhar os desdobramentos dos programas de educação ambiental, zelando pela coerência entre os princípios da educação ambiental e a implementação das ações pelas instituições públicas responsáveis.
- Estimular a cultura de redes de educação ambiental, valorizando essa forma de organização.
- Garantir junto às unidades federativas a implantação de espaços de articulação da educação ambiental.
- Promover e apoiar a produção e a disseminação de materiais didático-pedagógicos e instrucionais.
- Sistematizar e disponibilizar informações sobre experiências exitosas e apoiar novas iniciativas.
- Produzir e aplicar instrumentos de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações do ProNEA, considerando a coerência com suas Diretrizes e Princípios (PRONEA, 2005, p. 39 a41).

A Educação Ambiental é considerada em articulação com diversas esferas e segmentos sociais — formação continuada de educadores, projetos e programas, governamentais e não-governamentais, de qualidade de vida, de licenciamento ambiental, de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente, de capacitação de trabalhadores, de

pesquisas, de inclusão digital, entre outros. Seus objetivos se mostram abrangentes e integradores dos diversos campos em que a Educação Ambiental pode ser desenvolvida.

Essa abordagem convergente expressa nos objetivos aponta uma promessa de esperança de alcance rizomático, que se desenvolvem em diversas direções, planos e combinações livres. Entretanto, ainda que essa conquista venha a se concretizar e a Educação Ambiental se amplie rizomaticamente, o que está na base do rizoma, ou seja, a concepção de Educação Ambiental que vigora, possivelmente cerceará a plenitude da atuação pedagógica. Uma Educação Ambiental restrita ao plano da sustentabilidade ambiental, fatalmente deixará de desvendar as necessidades subjetivas, sociais e naturais que ultrapassam a manutenção da base produtiva para se restringir ao campo dos processos de ensino-aprendizagem unicamente ambientais.

Para a consecução de seus objetivos o ProNEA estabeleceu cinco linhas de ação e uma série de estratégias adiante citadas e analisadas de maneira sucinta.

1. GESTÃO E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PAÍS
 - 1.1. Planejamento da educação ambiental com base na gestão ambiental integrada (...)
 - 1.2. Formulação e implementação de políticas públicas ambientais de âmbito local (...)
 - 1.3. Criação de interfaces entre educação ambiental e os diversos programas e políticas de governo, nas diferentes áreas (...)
 - 1.4. Articulação e mobilização social como instrumentos de educação ambiental (...)
 - 1.5. Estímulo à educação ambiental voltada para empreendimentos e projetos do setor produtivo (...)
 - 1.6. Apoio institucional e financeiro a ações de educação ambiental (...)
2. FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS AMBIENTAIS
 - 2.1. Formação continuada de educadores, educadoras, gestores e gestoras ambientais, no âmbito formal e não-formal (...)
3. COMUNICAÇÃO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
 - 3.1. Comunicação e tecnologia para a educação ambiental (...)
 - 3.2. Produção e apoio à elaboração de materiais educativos e didático-pedagógicos (...)
4. INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
 - 4.1. Incentivo à inclusão da dimensão ambiental nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino (...)
 - 4.2. Incentivo a estudos, pesquisas e experimentos em educação ambiental (...)
5. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
 - 5.1. Análise, monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de educação ambiental, por intermédio da construção de indicadores (...) (BRASIL, 2005, p. 43 a 47).

As linhas de ação tratam da gestão e do planejamento, da formação de educadores, da comunicação para a Educação Ambiental, de sua inclusão nas instituições de ensino e de seu monitoramento e avaliação. Tudo isso muito bem estruturado, estrategicamente

desenhado, como pensam as grandes empresas administradoras a fim de otimizar a produção, os custos, o tempo, as vendas. Esse tipo de planejamento, embora guarde muitas semelhanças com a administração empresarial, possibilita a visualização do desenvolvimento dos processos e a antecipação das necessidades para o alcance dos fins estipulados.

O que foi elencado como linha de ação é de fato necessário à implementação do ProNEA e se conduzido por caminhos flexíveis e ressingularizantes tem sérias chances de influir na elaboração e implantação de políticas focalizadas no destino da humanidade. O que de fato merece ser olhado com ressalva é o automatismo e a perspectiva linear e vertical que parece impregnar toda a estrutura do estratagema. Como diria Guattari (1990, p. 54) “todo um rumor me diz que nada disso se dá por si mesmo”, que o ProNEA não ocorrerá apenas por decreto, nem tampouco sairá por si só da rede das palavras adormecidas para se vivificar nas relações humanas.

O que está presente e idealizado no plano do referido documento se pauta em sistemas de valorização que consagram as retribuições financeiras e as atividades humanas em função de um mercado orientado unicamente para a obtenção de lucro. A práxis ecosófica, ao contrário, propõe a superposição de instrumentos de valorização fundados nas produções existenciais, singulares, dissensuais e portadoras do enriquecimento processual para o conjunto da humanidade (GUATTARI, 1990, p. 51).

O ProNEA pode ser comparado às cifras de uma canção. Estão ali para serem lidas, executadas e interpretadas. Uma vez que as instituições educacionais, entidades e profissionais envolvidos se colocam na tarefa de “executá-lo”, a melodia evidencia duas grandes linhas melódicas, duas concepções de Educação Ambiental se sobressaem: a Educação Ambiental Conservacionista e a Educação para a Sustentabilidade. Mas como existe espaço para interpretações da canção, o ProNEA, contém algumas brechas, pequenas fissuras através das quais as três vias da visão ecosófica podem renovar as combinações harmônicas, entretanto, essas sutis insinuações somente serão percebidas pelos já iniciados — seres humanos sensíveis a uma Educação Ambiental que contempla desde os meios mais minúsculos até a imensidão social, ancorada na retomada de confiança da humanidade em si mesma.

É possível identificar nas diferentes esferas do poder público um maior investimento nas medidas nacionais e internacionais, de âmbito governamental e/ou não governamental, na formulação de estratégias e propostas de ação destinadas ao meio ambiente. A escola, dessa maneira, é concebida como o espaço privilegiado de articulação dos saberes capaz de contribuir na construção de olhares dotados de criticidade, na “compreensão

da dinâmica histórica das relações entre a sociedade e a natureza e entre a sociedade e a própria sociedade” (MEDEIROS, 2005, p. 42).

Contudo, neste cenário de expansão da Educação Ambiental, as orientações existentes no formato de documentos, embora amplamente disponíveis, quer seja nas secretarias municipais, estaduais, nas próprias instituições de ensino ou ainda na *web*, tal como o ProNEA, ainda não são efetivamente consultadas e discutidas no desenvolvimento da prática escolar ambiental.

Abordar o conteúdo desse e de outros documentos no espaço educativo consiste em oportunidade única de refletir sobre suas concepções orientadoras e ainda pensar acerca da complexa rede de relações protagonizada pela sociedade e as políticas públicas no que concerne às demandas sociais. Esse exercício contribui com processo pedagógico de Educação Ambiental ao considerar os saberes ambientais em suas múltiplas expressividades, diversas dimensões e contextos educativos, constituindo territórios de aprendizagem, de relacionamento, de convivência, de cooperação e de resolução de conflitos.

De forma semelhante, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN publicados inicialmente em 1997 pertencem ao rol de documentos propositivos e orientadores do MEC. Resultado de um processo de reformulação curricular iniciado em 1980, os PCNs foram elaborados

(...) como forma de promover o exercício da cidadania e a necessidade de articulação e integração do sistema de ensino e das instâncias de governo, o documento ressaltou a importância do projeto educativo da escola, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar e a necessidade de tratar de alguns temas que atingem diretamente a sociedade (MEDEIROS, 2005, p. 31).

Essa publicação do MEC não tem um caráter dogmático ou obrigatório, todavia, pretende ser fundamento criativo na elaboração de projetos e práticas concatenados com as especificidades dos sujeitos e seu contexto. Os PCNs alcançaram grande projeção e estão presentes nas instituições educacionais mais do que qualquer outro documento oficial, constituindo-se de fato, a referência precípua para pensar e fazer educação no Ensino Fundamental. Matos (2007) destaca que

(...) mesmo apresentando-se como uma proposta sem caráter obrigatório, os PCN foram ganhando espaço nas discussões pedagógicas e nas escolas. Apresentados inicialmente como um referencial comum para a educação escolar no Brasil, situaram-se como orientação oficial que assumiu caráter de política pública. Assim, livros didáticos começaram a adaptar seus conteúdos aos PCN; muitos municípios, visando o financiamento para a educação, passaram a adotá-los; as redes estaduais, como é o caso da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo através

das Oficinas Pedagógicas, incentivaram a adoção dos PCN para a elaboração dos projetos pedagógicos das unidades escolares e dos planejamentos anuais, que deveriam prestigiá-los em todas as disciplinas. Além disso, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo adotou uma lista de livros didáticos proposta pelo MEC para a escolha dos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Tais livros, segundo o analista do MEC, estariam em consonância com os PCN (MATOS, 2007, p. 91).

Uma lógica curiosa se estabelece nesse contexto: o professor, muitas vezes, tem como referência o livro didático, e este, por sua vez, têm como referência os PCNs. Essa requintada reprodução operada pelo professor e pelos autores dos livros didáticos deixa em suspenso a especificidade do ofício de educar, qual seja a de lidar invariavelmente com demandas humanas sem precedentes e para as quais o exercício de uma sensibilidade criadora é indispensável.

Consoante Matos (2007), o próprio cotidiano escolar é repleto de questões jamais pensadas e para as quais nenhuma obra propôs caminho possível. Restringir qualquer prática ao domínio dos documentos oficiais é colaborar com o esvaziamento do cotidiano criativo, desestimulando as experiências inovadoras e eficazes, a recriação docente dos textos oficiais e a possibilidade de imprimir novas cores às expressividades do conhecer.

Composto por dez volumes, os PCNs contemplam as áreas/disciplinas do currículo formal e os temas transversais como forma de inclusão das questões sociais no currículo escolar. Os temas elegidos — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual — receberam o título de transversais “indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático”. Essas temáticas transversais articulam um conjunto de novos temas, aberto às transformações contemporâneas, demandando um tratamento didático distinto e endereçado à sua transversalidade, mas nem por isso menos complexo e dinâmico que o dispensado às áreas convencionais (BRASIL, MEC/SEF, 2001).

A escolha desses temas transversais, segundo orientação dos Parâmetros Curriculares, deve obedecer ao critério de pertinência e relevância às áreas/disciplinas, sendo que, no caso do tema Meio Ambiente, a disciplina de Ciências seria responsável por seu ensino, mesmo que não exclusivamente, “não se restringindo o estudo do meio ambiente ao estudo da natureza e dos seres que a compõem, mas enfatizando-se qual é o impacto do desenvolvimento tecnológico e científico na sociedade contemporânea” (MATOS, 2007, p. 89).

Os critérios para seleção dos temas consideram a *urgência social* do objeto para a concretização do projeto da cidadania; a *abrangência nacional* das questões; a *possibilidade*

de ensino e aprendizagem no ensino fundamental tendo como referência a experiência educacional brasileira, favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos (BRASIL, MEC/SEF, 2001, p 25).

A apresentação dos temas transversais realizada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC descreve uma educação voltada para a participação social, que propicie uma reflexão-ação nas instituições educacionais capaz de se traduzirem em propostas de conquista de vida, e vida em seu sentido pleno. Esse tipo de ideário entende o espaço escolar como território de saberes em constante transformação e movimento, e não mais orientado pela lógica da cisão e das fronteiras entre as áreas do conhecimento humano. Essa defesa coaduna com a concepção orientadora desse trabalho expressa pela diversidade e articulação de ritmos que contemplam tanto as dimensões subjetivas, quanto abrangem as pulsações da sociedade e da natureza, entendidas como indissociáveis na formação dessa orquestra filosófica.

Entretanto, os pressupostos enunciados no trecho referido, não são garantia suficiente da presença desse fundamento ao longo do documento. Um olhar mais acurado é necessário à análise de todos os componentes orientadores da prática em Educação Ambiental, a começar pela própria denominação do volume Meio Ambiente e denotar certa indiferença para com a trajetória e as conquistas dessa área. A nomenclatura Educação Ambiental é substituída por Meio Ambiente, levantando um ponto de interrogação para com os motivos que fundamentaram essa nomenclatura.

A leitura do PCN Meio Ambiente será conduzida pela observação das seguintes questões: qual Educação Ambiental os princípios declarados no PCN Meio Ambiente legitimam? As orientações desse documento contemplam as dimensões do desenvolvimento ecosófico da Educação Ambiental? Existe coerência entre o ideário de educação holística e integradora proclamado no documento e as noções definidas ao longo de seu texto?

Essa busca caminha na direção de promover o exame das concepções legitimadas pelos poderes instituídos na elaboração de documentos oficiais que desfrutem de ampla difusão nas instituições educacionais, quer seja pela consulta direta aos seus textos ou pela utilização do livro didático elaborado de acordo com seus parâmetros. Para análise foram

selecionados trechos do documento que tratam mais especificamente dos conteúdos e das noções que embasam a concepção de Educação Ambiental apregoada.

No texto do referido documento o Meio Ambiente é concebido como um “modo de ver o mundo a partir das suas inter-relações e da interdependência dos diversos elementos na constituição da vida” vinculando-se do ponto de vista educacional aos princípios da dignidade humana, da participação, da co-responsabilidade, da solidariedade e da equidade (BRASIL, MEC/SEF, 2001, p 19).

A concepção de meio ambiente e de Educação Ambiental aponta para um ideário progressista de educação, calcado na dinamicidade da vida e nos valores que exaltam a humanidade em relação de cuidado amoroso com o Universo. Essa perspectiva engendra inúmeras possibilidades, todavia o conjunto de significados presentes de maneira sucinta na concepção de Educação Ambiental necessita impregnar as noções básicas, a seleção e o elenco dos conteúdos, fazendo desse espaço seu campo de desdobramentos para o real, para a concretude das relações de aprendizagem.

Caso não se tenha em conta essa preocupação os princípios presentes na concepção da Educação Ambiental, por mais dialógicos e holísticos que sejam, correm o risco de permanecerem inertes, circunscritos ao plano do ideal que não dialoga com materialidade das diversas esferas ecosóficis.

Logo na primeira parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde que trata do Meio Ambiente no Ensino Fundamental são apresentadas noções básicas para a questão ambiental. Organizado em três eixos — o meio ambiente e seus elementos, sustentabilidade e diversidade — que abrangem os aspectos que formam as bases gerais do pensamento ecológico suas noções estão em plena construção, e por isso mesmo, tem definições, por vezes controvertidas.

A divisão construída em torno dos três eixos, segundo esclarece o próprio documento, nada mais é do que uma estratégia didática que opera por meio da identificação de seus subsistemas, criando classificações que permitem simplificar a percepção das propriedades que se quer estudar. Esse tipo de procedimento é sempre uma simplificação que dependerá do discernimento do professor em face de uma realidade que jamais se mostra mecanicamente organizada, todavia revela gradações. Em torno do eixo meio ambiente foram eleitos os seguintes subsistemas: elementos naturais e construídos do meio ambiente, áreas urbanas e rural, fatores físicos e sociais do meio ambiente e proteção ambiental esta última dividida em proteção, preservação, conservação, recuperação e degradação.

Educados pela tradição instrumental que dicotomiza teoria e prática e secciona em departamentos os saberes e sua utilização, a maioria de nossos professores demonstra dificuldades para transpor as barreiras do mecanicismo no conhecimento. De acordo com Boff (2008), essa lógica ainda é comum em diversos cursos de formação de professores e contribui para a omissão de um elo fundamental ao processo de ensino-aprendizagem — o elo com a vida, com seus contextos e contradições inerentes à moradia, ao trabalho, ao agir e conceber interações com o meio ambiente.

Diante do exposto há que se olhar com ressalvas para a responsabilidade que os Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde imputam ao professor de maneira sutil e sem o necessário destaque, ou seja, recomendam uma série de noções simplificadas e estanques ao mesmo tempo em que advertem serem essas as lentes através das quais caberá a ele interpretar uma realidade que jamais se apresentará dessa forma.

O primeiro subsistema apresenta a importância de diferenciar os elementos do patrimônio cultural da ação do homem na natureza e a preservação e o cuidado nas diferentes épocas e lugares. As áreas urbanas e rurais são definidas e pensadas em relação às políticas públicas tanto de caráter urbano, como saneamento, trânsito, áreas verdes, patrimônio histórico quanto àquelas atinentes às questões rurais que contemplam os recursos hídricos, conservação de áreas com vegetação nativa, erosão, agrotóxicos e outros. Já os fatores físicos e sociais do meio ambiente são considerados a partir das relações estabelecidas entre as ambiências, como por exemplo, as trocas de energia e suas interações com os fatores sociais e culturais (BRASIL, MEC/SEF, 2001).

A proteção ambiental atribui importância ao conhecimento de certos termos e de suas respectivas leis: a proteção de certos espaços do território brasileiro por meio das leis que estabelecem as Áreas de Proteção Ambiental – APAs; a preservação permanente de certas áreas como margens de rios e nascentes e Floresta Amazônica prevista no Código Florestal; a conservação entendida pela legislação brasileira como o manejo cuidadoso dos recursos naturais; a recuperação ambiental de áreas degradadas determinada em lei como responsabilidade do agente degradador e a degradação compreendida como alteração do meio ambiente que pode afetar a saúde e a integridade dos seres vivos.

Acerca dos elementos constituintes do meio ambiente é possível notar que o volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde elegeu para esse eixo, componentes que encerram uma visão preponderantemente biofísica e legal das questões ambientais. Embora considere que os aspectos sociais e culturais estão em interlocução com os aspectos físicos, estes são posicionados vertical e hierarquicamente abaixo das noções

oriundas do pensamento ecológico. Ainda que se proponha a pensar a inter-relação e a interdependência entre os diversos elementos que compõem a vida, os aspectos naturais são privilegiados em detrimento das demais questões.

Além desse eixo a sustentabilidade e a diversidade são consideradas questões essenciais ao trabalho com o meio ambiente. A sustentabilidade é compreendida a partir do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – Pnuma que estabelece nove princípios: respeitar e cuidar dos seres vivos, melhorar a qualidade da vida humana; conservar a vitalidade e diversidade; minimizar o esgotamento dos recursos naturais, permanecer no limite de capacidade de suporte do Planeta Terra; modificar atitudes e práticas pessoais, permitir que as comunidades cuidem de seu próprio ambiente; gerar uma estrutura nacional para a integração de desenvolvimento e conservação e construir uma aliança global. A diversidade, por seu turno, é concebida como a biodiversidade, atinente a todas as formas de vida e a sociodiversidade relativa às diversas manifestações de cultura e tipos de sociedade.

Essas noções básicas de Meio Ambiente, destinadas a orientar o trabalho do professor, revelam um ideário educativo pautado na lógica preservacionista, segundo a qual o conhecimento tem como finalidade a conservação dos espaços naturais e suas características aliada à manutenção do extrato social. A ênfase na sustentabilidade, segundo Lima (2003), opõe-se à degradação da natureza no intento de favorecer o crescimento econômico e a produção do lucro em larga escala.

Esse tipo de ênfase, segundo Guattari (1990) não responde verdadeiramente à crise ecológica na medida em que não promove a articulação dos três registros da Ecosofia — o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana — capazes de agenciar uma autêntica revolução política, social e cultural, responsável pela produção da existência humana em novos contextos históricos.

No que diz respeito aos conteúdos os Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde estabelece sua integração ao currículo por meio da transversalidade, de modo que todas as áreas do conhecimento são tratadas como fundamentais ao processo de Educação Ambiental, impregnando toda a prática educativa ao mesmo tempo em que objetiva criar uma visão global. Os conteúdos estão divididos em: conteúdos relativos a valores e atitudes e conteúdos relativos a procedimentos.

Os conteúdos relativos a valores e atitudes enfocam a necessidade de respeito a regras e cultivo de determinadas atitudes — o respeito às condições básicas de vida, sua conservação e sustentabilidade; o reconhecimento dos fatores que conduzem ao real bem-estar, criticando o consumismo e desenvolvendo o senso de responsabilidade no uso dos bens

comuns e recursos naturais; a ênfase na responsabilidade e solidariedade como expressão das relações entre as pessoas, os povos e as nações e o convívio escolar como fator de aprendizado cotidiano da vida escolar do aluno.

Os conteúdos relativos a procedimentos enfatizam a articulação entre os valores e a atuação. Essa aprendizagem de procedimentos é indispensável para o desenvolvimento de capacidades ligadas à participação, à co-responsabilidade e à solidariedade.

Assim, fazem parte dos conteúdos procedimentais desde as formas de manutenção da limpeza do meio ambiente escolar (jogar lixo nos cestos, cuidar das plantas da escola, manter o banheiro limpo) ou formas de evitar o desperdício, até como elaborar e participar de uma campanha ou saber dispor dos serviços existentes relacionados com as questões ambientais (por exemplo, os órgãos ligados à prefeitura ou as organizações não-governamentais que desenvolvem trabalhos, exposições, oferecem serviços à população, possuem material e informações de interesse da escola e dos alunos, etc.) (BRASIL, MEC/SEF, 2001, p. 50).

Dessa forma, os conteúdos de meio ambiente para o primeiro e segundo ciclos, têm como critérios de seleção: a importância para uma visão integrada da realidade, a capacidade de apreensão e introdução de hábitos e atitudes e a possibilidade de desenvolvimento de procedimentos e valores básicos para o exercício da cidadania. Organizados em três blocos — os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente e manejo e conservação ambiental, apresentam os seguintes conteúdos (BRASIL, MEC/SEF, 2001, p. 60 a 63):

- Ciclos da Natureza:

- os ciclos da água, seus múltiplos usos e sua importância para a vida, para a história dos povos;
- os ciclos da matéria orgânica e sua importância para o saneamento;
- as teias e cadeias alimentares, sua importância e o risco de transmissão de substâncias tóxicas que possam estar presentes na água no solo e no ar;
- o estabelecimento de relações e correlações entre elementos de um mesmo sistema;
- a observação de elementos que evidenciam ciclos e fluxos na natureza, no espaço e no tempo.

- Sociedade e meio Ambiente

- a diversidade cultural e a diversidade ambiental;
- os limites da ação humana em termos quantitativos e qualitativos;
- as principais características do ambiente e/ou paisagem da região em que se vive; as relações pessoais e culturais dos alunos e de sua comunidade com os elementos dessa paisagem;
- as diferenças entre ambientes preservados e degradados, causas e conseqüências para a qualidade de vida das comunidades, desde o entorno imediato até de outros povos que habitam a região e o planeta, bem como das gerações futuras;
- a interdependência ambiental entre as áreas urbana e rural.

- Manejo e conservação ambiental:

- o manejo e conservação da água: noções sobre a captação, tratamento e distribuição para o consumo; os hábitos de utilização da água em casa e na escola adequados às condições locais;
- a necessidade e formas de tratamento dos detritos humanos: coleta, destino, tratamento do esgoto; procedimentos possíveis adequados às condições locais (sistema de esgoto, fossa e outros);
- a necessidade e as formas de coleta e destino do lixo; reciclagem; os componentes responsáveis de “produção” e “destino” do lixo em casa, na escola e nos espaços de uso comum;
- as formas perceptíveis e imperceptíveis de poluição do ar, da água, do solo, e poluição sonora; principais atividades locais que provocam poluição (industriais, mineração, postos de gasolina, curtumes, matadouros, criações, atividades agropecuárias, em especial as de uso intensivo de adubos químicos e agrotóxicos, etc.);
- noções de manejo e conservação do solo: erosão e suas causas nas áreas rurais e urbanas; necessidades e formas de uso de insumos agrícolas; cuidados com a saúde;
- noções sobre procedimentos adequados com plantas e animais; cuidados com a saúde;
- a necessidade e as principais formas de preservação, conservação, recuperação e reabilitação ambientais, de acordo com a realidade local;
- alguns processos simples de reciclagem e reaproveitamento de materiais;
- os cuidados necessários para o desenvolvimento das plantas e dos animais;
- os procedimentos corretos com dejetos humanos nos banheiros e em lugares onde não haja instalações sanitárias;
- as práticas que evitam desperdícios no uso cotidiano de recursos como água, energia e alimentos;
- a valorização de formas conservativas de extração, transformação e uso de recursos naturais.

É possível observar, mais uma vez, que os três eixos em torno dos quais os conteúdos são organizados, privilegiam a questão ambiental sob o foco de suas especificidades biológicas. Os eixos “ciclos da natureza” e “sociedade e meio ambiente” contam com um número menor de conteúdos, sendo que o primeiro se atém unicamente aos aspectos biofísicos e o segundo contempla a dimensão social da problemática ambiental. O terceiro eixo “manejo e conservação ambiental” é o que conta com o maior número de conteúdos, todos voltados para a aprendizagem de atitudes, procedimentos e valores conservacionistas e preservacionistas.

Tal ênfase presente na seleção dos conteúdos do referido documento coaduna com a visão de uma Educação Ambiental pautada no processo educativo como aprendizado de técnicas e um saber-fazer característicos da Educação para a Gestão Ambiental. A dimensão da subjetividade humana e os outros níveis do *socius* não integram o elenco dos conteúdos destinados a esses ciclos.

Há ainda uma lista de conteúdos comuns a todos os blocos, quais sejam:

- As formas de estar atento e crítico com relação ao consumismo.
- A valorização e a proteção das diferentes formas de vida.
- A valorização e o cultivo de atitudes de proteção e conservação dos ambientes e da diversidade biológica e sociocultural.
- O zelo pelos direitos próprios e alheios a um ambiente cuidado, limpo e saudável na escola, em casa e na comunidade.
- O cumprimento das responsabilidades de cidadão, com relação ao meio ambiente.
- O repúdio ao desrespeito em suas diferentes formas.
- A apreciação dos aspectos estéticos da natureza, incluindo os produtos da cultura humana.
- A participação em atividades relacionadas à melhoria das condições ambientais da escola e da comunidade local (BRASIL, MEC/SEF, 2001, p. 63).

Termos como proteção, conservação, preservação e outros análogos aparecem várias vezes ao longo do elenco dos conteúdos. Diferentemente do exposto na concepção de Educação Ambiental e meio ambiente que inaugura o presente volume e do proclamado objetivo de promover uma visão global a partir de um trabalho que transversalize toda a prática pedagógica, a leitura que o rol de conteúdos proporciona aponta para a clausura do saber ambiental no “gueto” das ciências naturais.

A Educação Ambiental tal como está posta compreende o cultivo do ser humano como o ensino de habilidade e valores que estão sempre para o outro — para a comunidade, para a escola, para a sociedade — e sequer toca de leve nos processos de singularização para si, na dimensão que diz respeito ao desenvolvimento de sua própria aceitação e respeito incondicional, que aprecie suas especificidades em face da multiplicidade do Universo.

Após a realização de todo esse desenho analítico, é possível perceber que embora o documento em questão apresente muitas limitações, existem pequenas brechas que contemplam de maneira tênue a possibilidade de aberturas práxicas. Cabe ao professor a interpretação e a elaboração de outros devires rizomáticos — ligações que poderá promover entre a concepção de Educação Ambiental e o desdobramento dos conteúdos de modo a contemplar, por exemplo, o campo das subjetividades, das relações entre a família, a vizinhança, o casal.

Para esse exercício, é requerido um educador que, à semelhança da epígrafe de Milton Nascimento, e apesar das fragilidades presentes nos documentos — o que certamente sempre ocorrerá, visto não haver obra indefectível — tenha a força, a graça e o sonho como as marcas de seu caminho na luta na e pela prática educativa emancipatória. Por isso, há que se resgatar a beleza da docência, a graça da criação pedagógica, para que o território do conhecimento escolar seja habitado por matérias expressivas, por múltiplas dimensões e pela necessária utopia de quem faz educação e “possui a estranha mania de ter fé na vida”.

CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OS DIÁLOGOS COM A ECOSOFIA

O presente capítulo abriga a pesquisa de campo realizada com os alunos da Escola Municipal Renascer, situada em Goiânia. Logo no início, apresento a trajetória dos alunos que se inicia no Sonho Real — nome da ocupação do Parque Oeste Industrial — culminando com seu assentamento, ainda em processo no bairro Real Conquista. Em seguida procedo à descrição, análise e interpretação dos dados concernentes ao levantamento das concepções dos alunos sobre a Educação Ambiental, suas repercussões no currículo escolar, e percepções acerca das três dimensões da Educação Ambiental Ecosófica (mental, social e ambiental). Tal tarefa, efetuada com alunos dos ciclos II e III, teve como instrumentos o questionário e o mapa falante como meio de deslindar as concepções dos alunos e as faces constitutivas de seu entendimento sobre a Educação Ambiental.

3.1 Escola Municipal Renascer: os alunos e suas trajetórias

A minha alma
 Tá armada e apontada
 Para a cara do sossego
 Pois paz sem voz,
 Paz sem voz,
 Não é paz é medo
 Às vezes eu falo com a vida,
 As vezes é ela quem diz:
 “Qual a paz
 que eu não quero conservar
 Pra tentar ser feliz”?

Marcelo Yuka

A história dos alunos da Escola Municipal Renascer tem uma gênese muito mais remota do que aparenta. Remete a 1957, ano em que é realizado o loteamento de um terreno de 1,3 milhões de metros quadrados, denominado Parque Oeste Industrial, cenário onde anos mais tarde se desenvolveria a saga de suas famílias. Ao longo de 47 anos, o local permaneceu ocioso, abandonado e tomado pelo mato, servindo para a prática de crimes e desova de corpos ou desmanche de carros. Durante todo o período a área acumulou um débito fiscal da ordem de R\$ 2,5 milhões, sem que nada acontecesse aos proprietários.

A legislação brasileira prevê a punição de proprietários de áreas ociosas, uma vez que a função social da terra no espaço urbano é desrespeitada em face das necessidades sociais existentes na cidade, o “que afronta diretamente os ditames da Carta Magna, especificamente do Estatuto da Cidade”, com a tributação progressiva e a desapropriação da propriedade (HAHNEMAN & FREITAS, 2005, p. 10).

Abaixo o mapa da região extraído da internet, para determinada região ainda não havia disponível imagens de satélite.



Figura 1 – Mapa da localização do Parque Oeste industrial, em Goiânia/ Goiás, 2009.
Fonte: Google Maps (08/01/2009)

A função social da propriedade é o núcleo basilar da propriedade urbana, e o princípio que norteia qualquer proteção do Estado, visto que uma propriedade pode gozar de sua proteção somente no caso de atender à sua função social.

É função do município definir os critérios para a propriedade urbana atender à sua função social. Nos termos do artigo 182 da Constituição, que condiciona a atuação do Poder Público à observância da Lei Federal de Desenvolvimento Urbano, que é o Estatuto da Cidade, e ao plano diretor concebido como o principal instrumento da política de desenvolvimento urbano.

O princípio da função social da propriedade, como garantia de que o direito da propriedade urbana tenha uma destinação social, deve justamente ser o parâmetro para identificar que funções a propriedade deve ter para que atenda às necessidades sociais existentes nas cidades. Função esta que deve condicionar a necessidade e o interesse da pessoa proprietária, com as demandas, necessidades e interesses da coletividade (HAHNEMAN & FREITAS, 2005, p. 6).

O loteamento do Parque Oeste Industrial não atendia à função social, tendo como referência o Estatuto da Cidade, no inciso VI do Artigo 2.º que estabelece algumas diretrizes visando evitar “a instalação de empreendimentos ou atividades que possam funcionar como pólos geradores de tráfego, sem a previsão da infra-estrutura correspondente; a retenção especulativa de imóvel urbano, que resulte na sua subutilização ou não-utilização; a deterioração das áreas urbanizadas; a poluição e a degradação ambiental” (HAHNEMAN & FREITAS, 2005).

Entre a fundação do loteamento e o processo de ocupação reside uma série de questões de origem muito antiga envolvendo a já conhecida e sofrida luta pelo direito à moradia. De acordo com Hahnemam & Freitas (2005), embora Goiânia seja uma cidade planejada, o que se vê na atualidade é a existência de duas cidades diametralmente opostas: uma resultante do plano original e os bairros vizinhos onde reside a classe média e alta e uma

pequena parcela da população com menor poder aquisitivo, e outra cidade periférica, segregada e abandonada que serve de abrigo para as classes menos favorecidas.

Algumas regiões longínquas foram antecipadamente reservadas para receber as camadas desfavorecidas ainda na década de 1930, quando o então interventor de Goiás, Pedro Ludovico, construía uma cidade minuciosamente planejada, ao mesmo tempo, em que os trabalhadores se apossavam das proximidades e iniciavam a edificação de suas moradias (HAHNEMAN & FREITAS, 2005).

Os novos centros urbanos, criteriosamente pensados, também já começavam estrategicamente a planejar, implantar e executar os primeiros loteamentos populares destinados à população de baixa renda, bairros, cidades também planejadas, pensadas para serem fora da cidade central, do centro comercial e político.

Toda essa exclusão social projetada provocou reações. As famílias de baixa renda, excluídas do seu direito de moradia, buscaram por todos os modos construir elas mesmas suas moradias em terrenos longínquos, abandonados, e propriedade pública ou privada (HAHNEMAN & FREITAS, 2005, p. 8).

Hahnemam e Freitas (2005) ainda destacam que a luta pela moradia em Goiânia nasceu com a construção da cidade em 1933 e foi se tornando cada vez mais severa devido a um crescimento maior que o esperado. A cidade que inicialmente fora planejada para cinquenta mil habitantes, no ano de 2000 já abrigava mais de um milhão e cem mil moradores. Outro fator controverso é construção de muitos condomínios fechados — “verdadeiros feudos, que declaram a segregação voluntária” — que a despeito de se localizarem nas regiões periféricas, endereço das classes mais carentes, valorizam os terrenos e colaboram na possível expulsão dos moradores de baixa renda. Todos esses elementos aliados à ausência de políticas públicas de moradia e às dificuldades socioeconômicas, agravam a crise da habitação nos de 1980 e 1990, conduzindo várias famílias residentes em áreas de risco e ou que moravam de aluguel a organizarem movimentos sem-tetos.

A questão da moradia de certa forma se articula à questão ambiental na medida em que a própria gênese da Ecologia (segunda metade do século XIX) deriva de duas palavras gregas: *Oikos* que significa casa, morada e *Logos*, que significa conhecimento. A Ecologia, nessa perspectiva pode ser concebida como o estudo, o conhecimento da morada, do ambiente onde vivem os seres humanos e os seres vivos. Embora a Ecologia estivesse restrita ao plano biofísico em sua configuração inicial, a abordagem da filosofia da Ecologia — a Ecosofia — permite a construção de um diálogo muito profícuo entre a luta pela moradia e os combates ecosóficos.

Constituída por três dimensões — a Ecologia Mental, a Ecologia Social e a Ecologia Ambiental — a Ecosofia também pode ser interpretada como o conhecimento, o saber cultivar sua morada espiritual, seu próprio corpo, sua subjetividade. Essa abordagem pode ainda ser compreendida como o cuidado amoroso necessário a construção de um outro tipo de morada, àquela que se edifica entre o eu e o outro, constituindo o território das relações sociais, do *Eros* de grupo. E, por fim esse diálogo contempla as motivações de resgate do ambiente natural, não para permanecer intocável, mas para sediar diversos encontros: do homem consigo mesmo, do homem com seus pares e do homem com a natureza.

A Ecosofia abrange as três esferas do *Oikos*: a casa mental, a casa social, a casa ambiental, indissociáveis no esclarecimento dos desafios enfrentados na trajetória humana, dentre os quais se encontra a luta pela moradia. A moradia de um ser humano, na proposta da Ecosofia, extrapola a mera função de prover teto e abrigo físico, sendo considerada como provedora dos aspectos mentais, sociais e ambientais. Talvez a busca incansável do homem por uma moradia tenha no fundo o intento de promover a restituição de sua totalidade, aqui entendida a partir das três dimensões ecosóficas.

Essa perspectiva de moradia para além do concreto, dos tijolos, portas e janelas, está presente em alguns documentos como o Comentário Geral n.º4, sobre o Direito à Moradia Adequada, do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (apud HAHNEMAN & FREITAS, 2005), que estabelece que o direito à moradia pressupõe:

(...) um grau de segurança de posse que garanta a proteção legal contra despejos forçados, expropriação, deslocamentos e outros tipos de ameaças; o acesso ao fornecimento de água potável, ao fornecimento de energia, serviço de saneamento e tratamento de resíduos, transporte, iluminação pública; uma proporcionalidade entre os gastos com habitação e a renda das pessoas; criação de subsídios e o financiamento para os grupos sociais de baixa renda; proteção aos inquilinos contra aumentos abusivos de aluguel; uma moradia que tenha condições físicas e de salubridade adequadas; que a moradia seja acessível aos grupos sociais empobrecidos, observando as questões de gênero e considerando os portadores de direitos especiais; acesso às opções de emprego, transporte público eficiente, serviços de saúde, escolas, cultura e lazer; respeito à diversidade cultural e aos padrões habitacionais oriundos das comunidades (HAHNEMAN & FREITAS, 2005, p. 4).

Ao se empenhar na luta pela moradia o homem busca suprir seus anseios físicos, sociais, mentais, espirituais e ambientais. Essas necessidades, compreendidas na lógica da Ecosofia, são inerentes ao ser humano e se tornam ainda mais evidentes com a conquista de seu lar. Isso pode ser percebido na forma como cada um expressa suas subjetividades no arranjo dos móveis, no cuidado dos arredores, no que conta a respeito de si em cada

centímetro das paredes. Também fica claro no uso social que faz de seu espaço, ao receber amigos, hospedar parentes, relacionar-se com vizinhos e, até mesmo, sentir-se mais incluído, mais cidadão por ter o seu direito à habitação respeitado. De modo semelhante, se traduz no cuidado e no desenvolvimento ambiental exposto nas manifestações de seu relacionamento com a natureza dentro, fora e nos arredores da casa. Quanto há de natureza em cada recinto de sua morada? Como envolve sua residência com a vegetação e trata de suas crias? Como se relaciona com recursos não renováveis, com o consumo, com os resíduos?

Essa profusão de questões, embates, percepções, contextos e toda a sorte de diálogos que se estabelecem entre a questão da moradia e as orientações ecosóficadas constituem a trajetória dos alunos da Escola Municipal Renascer. Os quase cinquenta anos que precederam o processo de ocupação do Parque Oeste Industrial, iniciado entre os dias 10 e 11 de maio de 2004, foram suficientes para gerar um déficit de moradia na ordem de quatro mil famílias, mais de 14 mil pessoas que se embrenharam nessa busca em face da ociosidade do espaço e incentivadas por políticos e líderes comunitários.

De acordo com Hahnemam e Freitas (2005), a promessa de conquista da terra, proferida por políticos, fez com que os ocupantes melhorassem as condições de suas moradias, principalmente, pelo fato de alguns contarem com doações de candidatos para custear a construção de suas casas e até de estabelecimentos comerciais.

Das casas improvisadas e precariamente construídas com papelão, lona e restos de madeira aos pequenos barracões de alvenaria edificadas a duras penas, houve uma longa jornada acompanhada de perto por políticos que prometiam a desapropriação e a solução pacífica para a permanência no local.

No entanto, o processo de desocupação nada pacífico, empreendido pela Polícia Militar e o Grupo de Operações Táticas Especiais – GATE, por força da ordem daqueles que, até a pouco, haviam se comprometido com a proteção dos moradores da área, foi realizado pelo que se chamou “Operação Triunfo”, contabilizando oficialmente duas mortes, 14 feridos e oitocentos presos.

A despeito dos valores exorbitantes de impostos atrasados que acumulavam uma ordem de R\$2,5 milhões, a decisão judicial foi a favor dos proprietários. Estima-se que o investimento dos ocupantes na construção de suas moradias foi de cerca de dez milhões de reais e ainda assim, esse esforço dispendioso foi desvalorizado pelas autoridades públicas. Do ponto de vista econômico e ético a quantia gasta pelos moradores é notadamente maior que os valores de impostos devidos. No primeiro dos casos, 14 mil pessoas seriam

prejudicadas, ao passo que no segundo caso somente os proprietários e o poder público teriam que ponderar acerca dos pormenores de uma negociação.

Entretanto, a pressão do setor imobiliário pela reintegração de posse, de uma região localizada nas proximidades de grandes condomínios verticais, obteve êxito não apenas com a desocupação, mas, sobretudo, com a conseguinte valorização do terreno que hoje é anunciado na TV como “mais novo “Eldorado” de Goiânia” (ARRAIS, 2006, p. 2).

A estratégia do poder público com a Operação Triunfo consistia em cercar os terrenos com viaturas policiais, impedir a entrada e saída de pessoas e cortar o fornecimento de energia. Durante a noite, as sirenes compunham a trilha sonora para o lançamento de bombas de gás lacrimogêneo, detonando balas de borracha e também projéteis letais. Durante o despejo dos moradores, foi utilizado um efetivo de 2.500 homens, setecentos deles portando armas letais, entre policiais militares (GATE¹⁷, ROTAM¹⁸, Cavalaria da Polícia Militar, entre outros) bombeiros e policiais rodoviários, totalizando um gasto de um milhão de reais (HAHNEMAN e FREITAS, 2005).

Inúmeras tentativas de impedir o despejo e a crueldade foram empreendidas por representantes de diversos segmentos da sociedade, como a Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa e da Câmara dos Vereadores, a Igreja Católica e outras entidades da sociedade civil que estiveram em Brasília com membros da Secretaria de Direitos Humanos do governo federal. Hahnemam e Freitas (2005) destacam que a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República tentou negociar a solução pacífica junto aos governantes para a reintegração até meia noite do dia 15 de fevereiro, contudo, as autoridades permaneceram irredutíveis e deflagraram a operação para o dia seguinte. A agilidade foi tamanha que já no dia 17 de fevereiro o Jornal Diário da Manhã noticiou a realização do despejo consumada em menos de uma hora e meia.

Não obstante a toda violência e ao forte aparato utilizado pelas forças policiais, os moradores tentavam à sua maneira reunir recursos para lutar uma batalha que já suspeitavam não lograr êxito. Entretanto, a opção pelo combate — feito muito mais com barricadas, queima de pneus, faixas, cartazes e clamores, do que pelo empunhar de armas — foi o caminho que encontraram para serem ouvidos, preferindo se “armar” a conformar-se com uma “paz” sem voz.

Como em qualquer movimento social, entre o grupo dos moradores, havia oportunistas mais interessados em “pegar carona” nas manifestações almejando serem

¹⁷ Grupo de Ações Táticas Especiais que em 2008 passou a se denominar Companhia de Operações Especiais (COE)

¹⁸ Ronda Ostensiva Tática Metropolitana

beneficiados com alguma conquista do que reivindicar seu direito à moradia. Igualmente, líderes da comunidade, a propósito de efetivar o trabalho de conquista dos interesses coletivos, se promoveram fazendo acordos e conchavos em que, na maioria das vezes, eram eles mesmos os maiores (e únicos) beneficiados.

O prazo interposto pelo Ministério Público para que as famílias deixassem o local e retirassem seus pertences foi de trinta dias, contudo o pedido foi negado pela Justiça. Mais de 14 mil pessoas foram desalojadas, sendo que cerca de cem famílias que não tinham para onde ir, foram conduzidas a alojamentos temporários nos Ginásios Novo Horizonte e Bairro Capuava.

Amontoadas em Ginásios, as famílias foram submetidas a condições de abrigo precárias, não dispoendo de cobertores, colchões, remédios, comida e água suficientes, pois o que possuíam fora destruído durante a Operação Inquietação ou enviado para um depósito da prefeitura. Um boletim disponível na *web*, chegou a noticiar a morte de uma sem-teto, supostamente causada pelas péssimas condições de higiene do local¹⁹. A perna da desabrigada apresentava um ferimento, que depois de um tombo em uma poça d'água no banheiro do ginásio infeccionou. No hospital das Clínicas foi realizada a limpeza do ferimento uma semana antes de os médicos serem obrigados a amputar sua perna na tentativa de salvá-la, o que infelizmente não impediu que a infecção se alastrasse e resultasse em sua morte.

O poder público se comprometeu em negociar área para a instalação das famílias sem-teto até o dia 21 de março de 2005, o que não ocorreu. As pessoas continuaram submetidas a toda sorte de desestrutura, sendo assoladas por epidemia de escabioses, conjuntivite e surto de piolhos. Toda a situação agravava-se pelo calor, pela falta de água, de banheiros dignos, de materiais de limpeza e de higiene pessoal.

Por ocasião de uma chuva muito forte, no dia 26 de março de 2005, a enxurrada invadiu o Ginásio, contribuindo para a transmissão de doenças contagiosas. As crianças, que já se encontravam em situação de fragilidade por vivenciarem o violento processo de desocupação, foram as que mais sofreram com o crescente estado de estresse, desânimo e agressividades geradas pelas conseqüências terríveis de separação de famílias. Algumas crianças que se tornaram órfãs, e mesmo as crianças feridas, também se encontravam nessa condições.

¹⁹ Na madrugada do dia 1º de abril, a sem-teto Sônia Chaves dos Santos, 36 anos, faleceu no Hospital das Clínicas de Goiânia. Alojada no Ginásio do bairro Capuava, sua perna já apresentava um ferimento que infeccionou após uma queda em uma poça d'água no banheiro. Mesmo com atendimento médico, primeiro a limpeza do ferimento, depois a amputação do membro, morreu devido a falência múltipla dos órgãos. Notícia disponível em <http://www.pstu.org.br> acesso em 19/06/2008.

É difícil avaliar quais serão os saldos de todo esse processo no futuro desenvolvimento psicológico, físico e cognitivo das pessoas, especificamente das crianças que estiveram expostas aos mesmos degradantes tratamentos, sem gozar de qualquer proteção e cuidado previstos no Estatuto da Criança e Adolescente.

Uma série de impasses entre Prefeitura e Estado adiou por muito tempo o assentamento provisório das famílias na região do bairro Grajaú. Um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) foi elaborado pelo Ministério Público Estadual, no mês de abril, a fim de resolver a situação das famílias refugiadas. Entretanto, a Prefeitura se recusou a assinar o termo para retirar imediatamente as 934 famílias dos ginásios levando-as para uma área provisória, e depois para a área definitiva. Em maio foi assinado um novo Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), pelo Ministério Público (MP) Estadual, representantes do Estado, Prefeitura, sem-teto, e Ministério Público Federal, no qual constava a transferência imediata para um assentamento provisório no Setor Grajaú (área com cerca de 5 alqueires). Lá as famílias deveriam permanecer provisoriamente por cerca de 120 dias, enquanto a Prefeitura e o Governo do Estado providenciariam o assentamento definitivo em área de 32 alqueires no Jardim Itaipu, na região Oeste de Goiânia. Porém, passados nove meses as famílias ainda permaneciam na área provisória, sobrevivendo em condições insalubres, sem saneamento básico e sujeitos a todo tipo de intempéries.

O processo de transferência do Ginásio para a região do Grajaú iniciou-se em 16 de maio de 2005, inaugurando outro episódio cheio de melindres: a ameaça de que cerca de mil e cem famílias poderiam perder o direito ao assentamento por problemas na documentação (destruídos ou perdidos durante o processo de reintegração de posse) e a confusão nas listas daqueles que teriam prioridade na transferência, privilegiando famílias que não estavam nos Ginásios.

Neste ínterim, a Secretaria Municipal de Educação implantou no dia 18 de abril de 2005, em tempo recorde, a Escola Municipal de Tempo Integral Renascer, nas instalações do Centro de Formação Paulo Freire, recebendo em seu quadro discente 387 educandos. Localizada na Av. T-1 com T-21, no Setor Bueno. A instituição escolar atendeu 315 educandos com alimentação, transporte, prevenção odontológica, ensino dos conteúdos curriculares pela manhã e diversas oficinas pedagógicas no período vespertino que desenvolvem trabalho pedagógico na área de dança, leitura, meio ambiente, jogos pedagógicos, esporte e outros. Os outros 72 discentes foram matriculados na Escola Municipal D^a Iaiá Câmara, no Jardim América.



Figura 2 – Mapa da localização da Escola Municipal Renascer.
Fonte: Google Maps (08/01/2009)

O (re)ingresso das crianças na educação formal não foi aceito com passividade pelos moradores, pois temiam ser mais uma estratégia do poder público para enfraquecer o movimento, já que os infantes representavam um poderoso apelo frente às autoridades e à mídia. Apenas à custa de muita insistência e mediante ordem do Ministério Público, os pais e a comunidade permitiram que suas crianças freqüentassem a escola.

Sua chegada na instituição escolar revelava traços das atrocidades vividas, mas também denunciavam o uso conveniente do discurso dos sem-teto, uma vez que em face de qualquer questionamento por parte dos educadores, respondiam sem pestanejar “eu sou assim mesmo, eu sou sem-casa, sem-teto”. Avaliar em que medida essas falas revelavam as marcas indeléveis dos episódios vividos, ou apenas serviam para justificar suas condutas, é um grande nó a ser desatado a partir da ressignificação de suas histórias de vida, no entanto, as práticas pedagógicas empreendidas nessa direção, só alcançaram êxito caso se afastem de qualquer interpretação alusiva à criminalização do movimento.

Ao longo de dois meses, voluntários da área da saúde se revezaram a fim de eliminar dos educandos a escabiose, a pediculose e outros males causados por parasitas e ausência de higiene. Banhos medicinais e cortes de cabelo eram comuns nos meses iniciais das atividades escolares.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral Renascer, as crianças chegaram à instituição no dia 18 de abril de 2005, trazendo na bagagem:

medos, violência, intolerância... e ainda histórias de migrações de suas famílias de um lugar para o outro, inclusive de um Estado para o outro, o que gerou mudanças de escolas constantemente. Tal situação levou a outros problemas, sem tempo para formar raízes e referências; histórias de fracasso escolar; e de “tempos” sem escola. Inicialmente, direção, coordenação, professores, funcionários e FUNDEC e outros atuaram no sentido de acolher, cuidar, alimentar e propiciar um ambiente onde as crianças pudessem se distanciar dos conflitos (brigas, alcoolismo, abusos) que vivenciavam na comunidade a qual pertenciam. Após alguns meses, a ação da equipe escolar ainda era no sentido de intervir nos conflitos físicos, garantir a alimentação (para muitos a única do dia) e material escolar (lápiz, borracha e caderno), além de manter os alunos nas salas de aula, pois saíam sem autorização e em grande número, e organizar as matrículas (formação de turmas). Para isso tínhamos na maioria vezes, apenas o relato das crianças, informando seus nomes e idades (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 8).

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a equipe da Escola Municipal de Tempo Integral Renascer afirma que se pautou no diálogo, no respeito e na conscientização para as relações interpessoais, valorizando a participação das crianças que aos poucos foram se reconhecendo como sujeitos de direito e de mudança social.

Diante do exposto é possível perceber que a trajetória desses alunos é repleta de particularidades advindas principalmente das passagens ocorridas durante o processo de desocupação do Sonho Real até ao seu assentamento, ainda não concluído no Setor Real Conquista. Todavia, as marcas que trazem são anteriores ao agressivo despejo de seu local de moradia, visto que a própria ocupação espontânea do terreno foi precedida pelo auto-reconhecimento das famílias de sua condição de sem-teto, sem-casa.

A saga dessas famílias na luta pela moradia foi constituída por pelo menos quatro mudanças de endereço: o primeiro no Sonho Real, a segunda “residência” em Ginásios, uma terceira na Região do Grajaú e, por fim, seu assentamento no Real Conquista, condição ainda almejada por muitos. Se o processo de desocupação foi extremamente violento e traumático, os acontecimentos seguintes também não foram nada animadores. Ao serem expulsos de suas casas, não perderam somente um domicílio, mas parte de suas construções subjetivas foram abaladas pela destruição de seus móveis, roupas, colchões e utensílios diversos. Mais do que perder seu teto, estas famílias perderam parte de sua história, história depositada em cada objeto destruído ou extraviado.

Boa parte das famílias perdeu seus documentos pessoais, e teve que empreender a difícil jornada em busca de sua reconstrução literal — pagamento de taxas para retirada de

novos documentos, enfrentamento da burocracia peculiar ao processo — e também metafórica, no sentido de encontrar outros elementos de significação para sua identidade.

Essas três primeiras residências a que foram submetidos os alunos e suas famílias, têm em comum a ausência de quaisquer tipos de infra-estrutura como esgoto, água, abastecimento de energia elétrica, transporte, educação, alimentação, saúde e outras necessidades basilares de uma habitação digna e dignificante.

Em suas idas e vindas nos diversos endereços, várias construções e desconstruções foram realizadas em torno do conceito de moradia, pois, a inconstância os obrigava a uma revisão constante de seus valores e condutas, exigindo uma capacidade de adaptabilidade e elaboração da deterioração vivida o que, muitas vezes, se traduzia em uma forma de defesa agressiva, ou em atitudes de indiferença frente à própria exclusão.

No período em que ficaram à espera de seu assentamento definitivo, essas crianças e suas famílias foram “depositadas” em locais sem as mínimas condições de prover existência digna, sendo forçadas a um processo de adaptação e aceitação dessas moradias, onde tudo se justificava com o selo de provisório. Talvez a escola tenha sido, durante muito tempo, o único espaço a os abrigar com dignidade e infra-estrutura. Condição essa reforçada pela determinação do Ministério Público de manter o funcionamento normal da escola no mês de julho de 2005, “alegando que o acampamento do Grajaú, local para onde as famílias foram levadas, era impróprio para a permanência das crianças” (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 8).

Abaixo imagem de satélite da região do Real Conquista.



Figura 3 – Mapa da localização do Residencial Real Conquista.
 Fonte: Google Maps (08/01/2009)

Avaliar com precisão quais serão as conseqüências do enredo dramático, no que diz respeito à relação que os educandos cultivam ou poderão vir a cultivar com as dimensões da Ecosofia, é um trabalho em perene movimento, já que boa parte das famílias ainda aguarda providências do poder público. Em reunião realizada em 21 de fevereiro de 2008, entre o Fórum de Apoio às Famílias do Grajaú e a Caixa Econômica Federal os números eram os seguintes:

Previsão do número total de unidades habitacionais a serem construídas: 2.470
 Módulos contratados: 6 módulos, 4 em construção. Dois a iniciar a construção com recursos financeiros empenhados.
 Os dois últimos módulos prevêem a construção de 410 unidades habitacionais.
 Total de contratos assinados com a Caixa Econômica Federal: 1643 famílias sem-teto, apresentadas pela AGEHAB.
 A Caixa explicita que mais ou menos 1.000 famílias já estão morando no residencial Real Conquista.
 Os/as representantes dos/as sem-teto informa que mais ou menos 60 famílias não assinaram contrato com a CEF.
 A CEF prevê que até o mês de outubro as 410 unidades dos módulos 5 e 6 devem estar prontas.
 Durante e a construção do módulo 5 Governos do Estado e a Prefeitura deverão construir o buero, escola de primeiro grau, posto de saúde; caso isso não aconteça as obras das casas poderão ser suspensas.
 Os demais módulos só serão contratados a partir do empenho dos recursos financeiros pela Caixa.
 Isso significa que as famílias oriundas do Acampamento Grajaú só serão contempladas no próximo ano, caso não sejam tomadas outras providências.
 O PAC destinou recursos financeiros para complementação das obras de infraestrutura para o abastecimento de água. O mesmo deverá ser liberado assim que a SANEAGO apresentar o projeto (sonhoreal.naxanta, 2008, p. principal).

Ainda que os impactos sobre o alunado da Escola Municipal Renascer não possam ser mensurados, essa investigação propõe uma tarefa possível e necessária, na medida em que, a trajetória desses alunos merece ser visitada e desvelada a partir de suas próprias concepções, de seus próprios cantos. Pois, embora a garantia de sua permanência na escola seja um lenitivo e represente um momento de trégua, é importante que suas vozes sejam ouvidas, já que de acordo com a música de Marcelo Yuka, “paz sem voz, não é paz, é medo”.

Nesse sentido, esta pequena retrospectiva de sua saga promoveu a elaboração de uma série de questionamentos que emergiram no diálogo com a base ecosófica desse estudo: uma vez recebidos na escola, como se portariam nesse novo ambiente? Suas atitudes, conceitos e ações denotariam quais tipos de concepção de Educação Ambiental? Considerando as três esferas do *Oikos* como inerentes à luta pela moradia, de que forma estes alunos lidam com o meio ambiente compreendido na perspectiva das três ecologias (mental, social, ambiental)? Em face de todos os embates vividos quais são suas concepções acerca de cada uma das três ecologias, concebidas como a “paz consigo”, a “paz com o outro” e a “paz com a natureza”? De forma suas concepções repercutem no currículo escolar?

Todas essas questões guiaram a elaboração de instrumentos de pesquisa que fossem capazes de ouvir os alunos, dando voz, ritmo e expressividade às concepções de Educação Ambiental entoadas por eles. Assim, coletar, descrever, analisar e interpretar são ações que fundamentam parte da essência da pesquisa, e exigem, por seu turno, que uma série de escolhas seja feita levando em conta a trajetória dos pesquisados, da pesquisa e do pesquisador, e os procedimentos necessários à construção das respostas.

No rol das escolhas foram eleitos todos os alunos que pertencem ao ciclo II e III²⁰ da Escola Municipal Renascer, para a pesquisa de campo que foi planejada para ocorrer em três momentos. Inicialmente buscou-se realizar um levantamento das concepções dos alunos acerca da Educação Ambiental, por meio de observação direta da interação dos alunos com o meio ambiente compreendido na perspectiva da ecosofia constituída pelas três ecologias (mental, social, ambiental) e aplicação de questionário. O questionário propôs aos alunos as seguintes indagações: o que você entende por Educação Ambiental? Onde mais você tem aprendido sobre Educação Ambiental além de sua escola? Em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada? Quais atividades relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para você? Por quê? Como a Educação Ambiental tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo?

A observação direta ocorreu em momentos de atividade coletiva — recreio, refeições, atividades esportivas e artísticas — e em atividades da sala de aula. Para proceder à observação fui à instituição educacional em diferentes ocasiões da rotina escolar, munida de filmadora e de diário de campo. Os alunos, que logo perceberam minha presença, se portaram de maneira acolhedora demonstrando estarem à vontade com a presença da filmadora.

²⁰ A Rede Municipal de Educação de Goiânia trabalha na perspectiva dos Ciclos de Desenvolvimento e Formação Humana e não adota a organização seriada para o Ensino Fundamental e sim a organização em ciclos, quais sejam: ciclo I (corresponde ao 1º, 2º e 3º ano, turmas A, B, e C), ciclo II (4º, 5º e 6º ano, turmas D, E, e F) e ciclo III (7º, 8º e 9º, turmas G, H, e I).

Durante os momentos em que me dediquei à observação direta, foi possível perceber que do ponto de vista da interação com o meio ambiente os educandos procedem de forma regular, ou seja, não descartam lixo em lugares inadequados, usam a água com moderação, não deprezam as plantas da escola nem tampouco os *bonsais* que cultivam em oficinas. Entretanto, esse procedimento de pesquisa não foi suficiente para a promoção de uma compreensão global acerca das concepções de Educação Ambiental das crianças, uma vez que apenas a dimensão ambiental não alcança a complexidade da questão ambiental. Dessa forma, a observação direta ofereceu muito mais subsídios para elaboração de outros instrumentos necessários à percepção da complexidade das concepções de Educação Ambiental, do que dados a serem descritos, analisados e interpretados.

O procedimento seguinte procurou ir mais fundo no levantamento das concepções dos alunos acerca das três dimensões da Educação Ambiental Ecosófica (mental, social e ambiental). A técnica utilizada foi o mapa falante. O mapa falante é um método de análise para interpretar as diversas idéias, contextos e concepções que cercavam os alunos. Foi uma estratégia criada a partir da necessidade de se analisar a interpretação de meio ambiente das crianças estudadas, era preciso de alguma ferramenta que trabalhasse com imagens e frases curtas. Tudo isso porque a capacidade de expressão escrita de crianças a partir de 8 anos é muito limitada. A idéia do mapa, que consiste na apresentação de três quadros, três “mapas”, construídos com a colagem das imagens recolhidas de material publicitário e da internet, as imagens foram selecionadas no intuito de representar respectivamente as dimensões ecosóficas. Cada um dos mapas continha respectivamente: imagens de diversos biomas, natureza preservada, ambientes degradados e/ou modificados pelo homem como forma de representação da ecologia ambiental; a silhueta de uma figura humana simbolizando a ecologia mental, e outra série de imagens de diversos campos sociais (metrópoles, escolas, famílias), de diferentes camadas sociais aludindo à ecologia social (em anexo). A idéia de trabalhar com imagens apela para o sentido semiótico das diversas concepções dos alunos, não escapando do clichê de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”.

Sobre a superfície dos mapas, os alunos foram convidados a colocar fichas com sugestões de possibilidades de preservação e de melhoria da qualidade de vida ou ainda expressando suas concepções acerca de cada uma das três ecologias que foram apresentadas como “paz consigo”, “paz com o outro” e “paz com a natureza”. A escolha desse procedimento de pesquisa, bem como sua reelaboração, encontrou respaldo nas palavras de Deleuze e Guattari (1995), segundo as quais diversas potencialidades residem em suas características.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como ação política ou como meditação (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 22).

Os autores ainda salientam que o mapa está totalmente voltado para uma experimentação ancorada no real e não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, mas constrói uma abertura máxima sobre um plano de consistência, uma vez que possui várias entradas. Dessa forma, as percepções oriundas de seu emprego não revelam estágios de desenvolvimento psicogenético, mas, antes de tudo, permitem desvendar quais “são as opções políticas para os problemas, as entradas, as saídas, os impasses que a criança vive politicamente, quer dizer, com toda a força de seu desejo” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 22).

Deleuze e Guattari (1995) utilizam a figura do mapa para expressarem a diferença que existe entre cartografar e decalcar. Ou seja, entre compreender, propor uma concepção aberta, passível de construção e pensamentos sobre outras regiões ainda por vir, e interpretar o real a partir de uma visão linear e hierarquizada do que já está dado, baseada em uma visão biunívoca dos fatos, decalcada. Nesse sentido, a lógica de pensamento regida pelo mapa carrega em si o germe do devir, do inusitado, ao passo que decalcar seria reproduzir, e se pautar em uma realidade fechada sobre si mesma.

O mapa foi escolhido por possibilitar uma criação investigativa a partir e com os atores do cenário educacional, ao contrário do decalque que oportuniza uma impressão uníssona do real. Assim, pelo fato de o mapa estar aberto às intervenções e modificações significantes executadas ao sabor da subjetividade e concretude dos sujeitos, ele oferece uma riqueza maior do que os instrumentos que possibilitam apenas respostas biunívocas, compreendidas no “sim” ou “não”, “concordo”, “não concordo”, e “certo” ou “errado”.

O terceiro momento da pesquisa de campo foi dedicado ao estudo das concepções de Educação Ambiental presentes no currículo escolar. Para isso fez-se opção por analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição e os planos de ensino dos professores do ciclo II e III, buscando, igualmente, ampliar o diálogo com a base ecosófica dessa investigação. Tanto nesse ponto, quanto no restante de seu desenvolvimento, a pesquisa se orientou ao objetivo de conhecer, compreender e analisar as concepções de Educação Ambiental dos alunos e quais concepções estão presentes nos currículos. Nessa direção, foi necessário conhecer e analisar como se constituíram as concepções dos alunos acerca da Educação Ambiental, incluindo aí a

percepção das possíveis influências do senso comum, das mídias e de outras instituições sociais.

Em vários momentos a pesquisa é comparada a uma composição musical. Essa metáfora foi eleita por contemplar uma multiplicidade de significações e de aberturas próprias às ações evocadas por uma canção — executar, apreciar, compor, devanear. No espaço dedicado à pesquisa de campo não poderia ser diferente. Mas agora é o momento de lidar com a riqueza criativa oferecida pelo contato com o real *in loco*, colhendo/coletando elementos oriundos de seus diversos atores, para, em diálogo com as construções teóricas da investigação, realizar o trabalho de composição musical final.

Os dados apresentados são as notas, os elementos musicais que os alunos empregam em suas concepções e a partir dos quais toda a composição se desenvolve. A análise desses dados representa o próprio esforço da criação musical, ou seja, a partir das notas disponíveis, e de posse dos critérios da teoria musical, a composição toma forma. A teoria que embasa essa análise, essa composição, é a Ecosofia de Guattari. Finalmente, a interpretação dos elementos da pesquisa também é semelhante à interpretação musical. É o momento em que uma leitura particular da obra é realizada e acaba por lhe conferir certas sutilezas harmônicas e rítmicas, um algo a mais que mostrar as subjetividades da pesquisadora/interprete.

No momento da interpretação algo fica tão evidente quanto as particularidades do intérprete na relação com a obra: a condição inacabável da composição, repleta de aberturas e de entradas que convidam o ouvinte/leitor para que ocupe o lugar de interprete por meio do ingresso criador de outros sentidos.

A obra resultante da pesquisa de campo no momento da interpretação, apresentada nas páginas que se seguem, poderia até se intitular “Ode à Paz”, uma vez que o aporte teórico da Ecosofia compreende o cultivo da paz em três dimensões. Entretanto, nem por isso, o teor de seu apelo se traduz em uma canção lânguida, do tipo que faça dormir os homens. Ao contrário, sua sonoridade é marcada por ritmos vibrantes, e pela complexidade de uma tessitura musical que dialoga diretamente com a apreensão de estímulos sensoriais para a tomada de decisões. Nesse contexto, uma das frases melódicas centrais diz respeito a qual paz não se deve conservar para alcançar a felicidade: aquela paz que é confundida com inércia e conformidade frente ao desrespeito e injustiça para com a pessoa humana e o planeta. Como na composição de Marcelo Yuka, epígrafe desse texto, uma canção pela paz também contempla o que não se deve admitir em nome da paz, e dessa forma, é possível observar em suas entrelinhas um convite para que a luta cotidiana seja realizada.

3.2 As concepções de Educação Ambiental

É no motivo e no contraponto que é dada a relação com a alegria e a tristeza, com o sol, com o perigo, com a perfeição, mesmo se o termo de cada uma dessas relações não está dado. É no motivo e no contraponto que o sol, a alegria ou a tristeza, o perigo, tornam-se sonoros, rítmicos ou melódicos.

Deleuze e Guattari

Neste momento, apresento a descrição dos dados referentes à pesquisa de campo realizada com os alunos do Ciclo II e Ciclo III da Escola Municipal de Tempo Integral Renascer situada em Goiânia. No Ciclo II havia um total de 116 alunos, sendo que 33 deles pertenciam a Turma D, 28 alunos à Turma E, contando, respectivamente, 27 e 28 alunos nas Turmas F1 e F2. O total de alunos do Ciclo III era de 84, constando 37 alunos na Turma G, 32 deles na Turma H e os demais 15 educandos na Turma I.

A opção por efetuar a pesquisa com alunos desses ciclos levou em conta o fato de possuírem um maior tempo de escolarização, podendo expressar com certa autonomia suas concepções de Educação Ambiental. Além desse critério, por sua faixa etária, essas crianças vivenciaram o processo de desocupação com mais consciência e, portanto, poderiam elaborar melhor as questões emergentes da saga de suas famílias.

O contato com a instituição escolar para solicitar autorização para a pesquisa de campo, foi feito com seu diretor que, em minha presença na sala dos professores, socializou meu pedido e se dispôs a colaborar com o necessário. Pelo fato de haver participado de todo o processo de criação da escola — desde o cadastramento das crianças até a sua chegada na unidade escolar — o coletivo escolar se mostrou receptível ao meu trabalho.

Uma vez em sala de aula, me apresentei aos alunos como professora e estudiosa da educação, dizendo que gostaria de conhecer suas opiniões a respeito de Educação Ambiental. Optei por não entrar nos melindres da atividade de pesquisa, visto que queria deixá-los à vontade para expressarem suas concepções.

O primeiro instrumento empregado na pesquisa de campo foi o questionário composto por seis questões abertas. Esse questionário teve como intento levantar as

concepções Educação Ambiental dos alunos, bem como perceber como se constituíram. Onde aprenderam sobre ambiente dentro e fora da escola, de quais atividades afins já participaram e como isso tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo. Foi realizado um pré-teste anteriormente que transcorreu sem quaisquer contratemplos, denotando que a proposição do questionário aos alunos poderia ser empreendida.

Desde o princípio foi esclarecido aos alunos que a resposta ao questionário era facultativa, entretanto, teria em grande valor todo o esforço que fizessem em colaborar com o meu estudo. Salientei ser aquele um tipo de questionário, para o qual não haviam respostas certas ou erradas, servindo apenas para que pudesse conhecer suas visões.

Os alunos aceitaram participar e durante a maior parte do tempo permaneceram envolvidos com o questionário, levantando-se somente para pedir explicações sobre o enunciado de algumas perguntas, apesar de haver realizado o pré-teste com os professores que declararam não ter encontrado nenhuma dificuldade na compreensão das questões. Propus este instrumento primeiramente às turmas do Ciclo II e, logo em seguida, ao Ciclo III. De posse dos questionários respondidos relacionei as respostas e as agrupei conforme sua semelhança. Optei por organizar os dados em forma de tabela, descrevendo-os brevemente e logo em seguida analisando-os e interpretando-os.

Após cada tabela e no intuito de colaborar para uma visão mais ampla do processo elaborei um gráfico exibindo o percentual das respostas dadas pelos alunos. Desta forma é possível obter uma visão global das concepções das crianças sobre o tema.

A primeira pergunta do questionário: “O que você entende por Educação Ambiental?”, foi respondida pelos alunos do Ciclo II com pequenas frases análogas à dimensão biofísica da Educação Ambiental. As respostas giraram em torno do cuidado e do não jogar lixo, sendo que o desmatamento é lembrado por poucos, conforme consta no quadro 2. Sobre concepção de Educação Ambiental, a quase totalidade dos alunos da Turma D, a concebe como “cuidar da natureza”. Na Turma E grande parte das crianças associa a Educação Ambiental ao cuidado com a natureza e ao “não jogar lixo no chão”.

Como sinônimo dessa prática, o semelhante ocorre na Turma F1, que também elege o “cuidar” e o “não jogar lixo”. Situação similar acontece na Turma F2, pois quase a metade do alunado identifica a Educação Ambiental com o fato de não jogar lixo no chão o que, por seu turno, denota ser esta a concepção de Educação Ambiental predominante no Ciclo II, nesta primeira questão.

A observação direta já havia apontado que o entendimento dos alunos sobre educação ambiental consistia no fato de não destinar o lixo à locais inapropriados e cuidar da

natureza. A concepção predominante bebe na fonte da Educação Ambiental Conservacionista que apregoa uma visão pragmática de proteção da natureza e enfatiza a oposição entre o homem e o meio ambiente, ou seja, é a presença humana que deturpa a harmonia ambiental, por isso há que se minimizar ao máximo os impactos decorrentes de suas ações.

Quadro 2 – Percepção dos alunos sobre Educação Ambiental, Ciclo II.

Ciclo II	
O que você entende por Educação Ambiental?	Total
Total de alunos por turma	116
cuidar da natureza	39
não jogar lixo no chão	33
não jogar lixo no rio	11
desmatar	04
não responderam	29

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

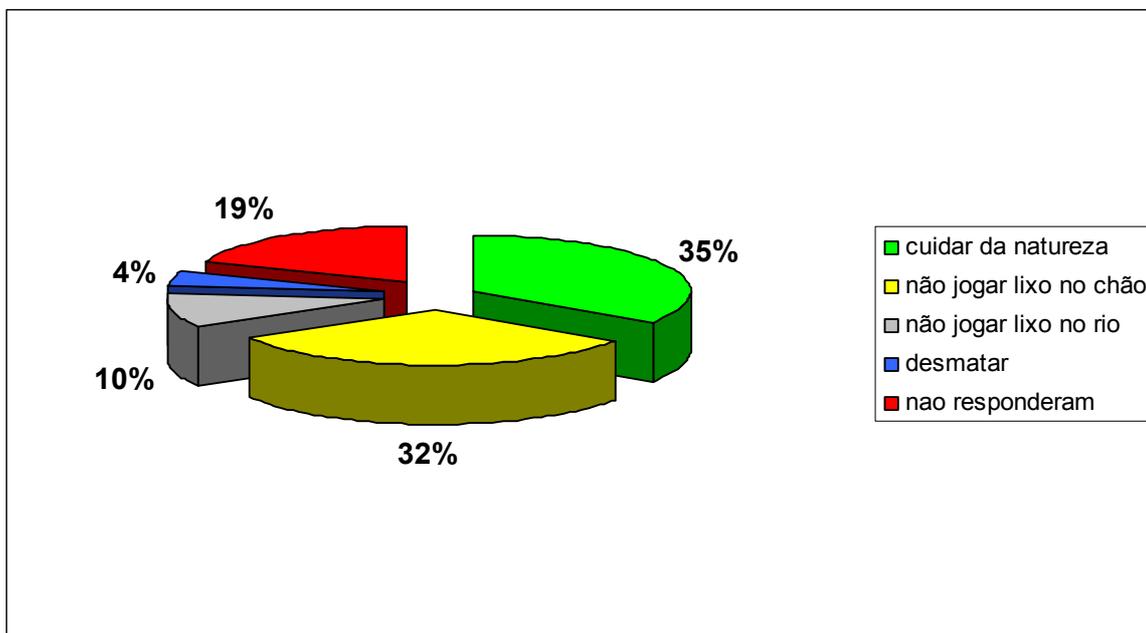


Figura 4 – Gráfico percentual – O que você entende por Educação Ambiental

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

À semelhança do Ciclo II, as turmas do Ciclo III também deixaram algumas questões sem resposta, o que pode ser devido a não compreensão do enunciado das questões. Na primeira questão a concepção de Educação Ambiental declarada na turma G do Ciclo III,

mostrou que os alunos se dividem em dois grupos: uma metade cita o “cuidado com a natureza” e a outra metade o “não jogar lixo no chão” de acordo com o exposto no quadro 3 e na figura 5.

Boa parte dos alunos da Turma H também professa as mesmas concepções dos alunos da Turma G. Segundo quase a metade dos alunos da Turma I o cuidado com a natureza é mais uma vez apontado como significado de Educação Ambiental.

A educação conservacionista enfatiza ensinamentos que conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção do nível de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem, distinta de uma educação voltada para a totalidade da dimensão ambiental que implica em uma profunda articulação entre os três registros ecosófico e a gestação de uma nova visão de mundo e de uma nova humanidade.

Esse tipo de Educação Ambiental, a meu ver, é efetivo no que diz respeito a desenvolver procedimentos que condicionam o indivíduo à reprodução de certos comportamentos desejáveis, mas que não ultrapassam a linha do mecanicismo irrefletido e são incapazes de dialogar com as demandas da cotidianidade.

Quadro 3 – Percepção dos alunos sobre Educação Ambiental, Ciclo III.

O que você entende por Educação Ambiental?	Ciclo III
	Total
Total de alunos	84
cuidar da natureza	27
não jogar lixo no chão	21
não jogar lixo no rio	02
não desmatar	12
poluição do ar	06
não judiar dos animais	05
não responderam	11

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

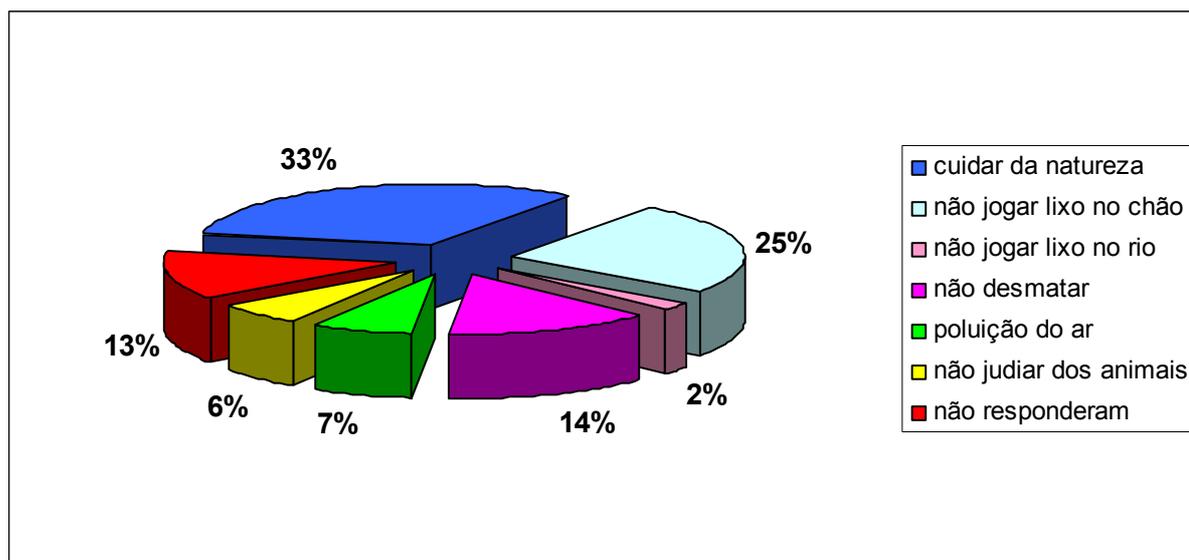


Figura 5 – Gráfico Percentual - O que você entende por Educação Ambiental?
 Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

O planeta Terra vive um período de desequilíbrios ecológicos e de uma progressiva deterioração dos modos de vida individuais e coletivos, requerendo uma abordagem que ultrapasse o campo dos danos industriais para operar uma reorientação dos objetivos da produção material e imaterial, re-inventando as relações com o meio ambiente por meio do enriquecimento dos modos de vida (GUATTARI, 1990).

A concepção de Educação Ambiental proclamada pelos alunos, essencialmente conservacionista, advém de um conhecimento que não se conecta aos vasos comunicantes do saber e é desprovida de sua significação teórica, tendo apenas um sentido retórico amarrado por um discurso raso e homogeneizante. Ao se identificarem com o discurso do “cuidar da natureza” e “não jogar lixo no chão” assumem valores que na vida cotidiana não se contrapõem à produtividade material baseada na exploração ilimitada dos bens ambientais, na manutenção da desigualdade e exclusão social.

Faz-se necessário considerar que para esses alunos o espaço físico que os circunda — como a escola, suas dependências, área de convivência e entorno, bem como suas casas — é tido em grande valor, aliás, é o motivo da luta de suas famílias. Talvez por isso tenham elaborado a compreensão de que basta cuidar e não jogar lixo no chão, para que o *oikos*, para eles restrito à dimensão biofísica mais palpável, seja um ambiente habitável.

A questão seguinte propôs levantar onde mais os alunos têm aprendido sobre a Educação Ambiental (quadro 4 e figura 6; quadro 5 e figura 7), buscando compreender quais são as demais fontes de seu conhecimento nesse quesito. Ou seja, de onde vêm as concepções dos alunos e se são influenciadas pelo senso comum.

Quadro 4 – Fontes de aprendizado sobre Educação Ambiental, Ciclo II.

	Ciclo II
Onde mais você tem aprendido sobre Educação Ambiental além de sua escola	Total
Total de alunos	116
casa	32
passeio com escola	06
zoológico	09
escola	08
jornal	03
teatro	01
palestra ambiental	05
igreja	01
televisão	20
Assembléia de Deus na Bahia	01
não responderam	30

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

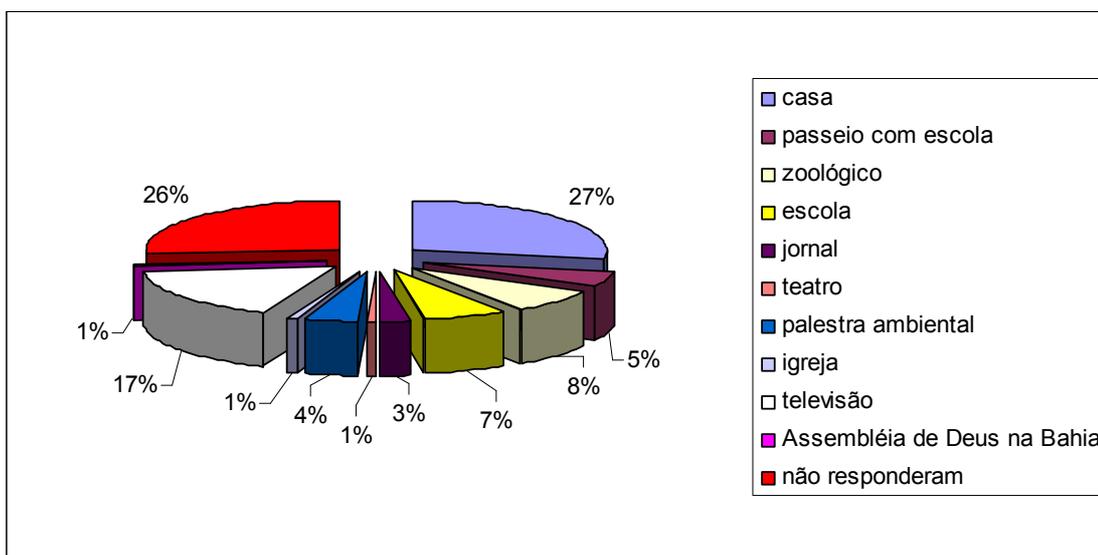


Figura 6 – Gráfico Percentual – Onde mais você tem aprendido sobre meio ambiente além de sua escola?
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Os alunos listaram livremente outros agentes educativos, ferramentas de pesquisa e materiais de consulta e mostraram a gama de fontes com que lidam na construção de suas concepções. Nessa lista predominam a casa, e as mídias, restando um tímido espaço para a igreja. Embora a pergunta excluísse a escola, intencionando averiguar os demais espaços de aprendizagem, os alunos não deixaram de mencioná-la.

A casa e a televisão são identificadas por grande parte dos alunos da Turma D como as fontes privilegiadas de informação sobre meio ambiente. A casa aparece liderando na Turma E, sendo reconhecida por quase a totalidade dos alunos. Ocorre na Turma F1 a predominância da casa, seguida da escola e da televisão. A Turma F2 também elege a casa, delegando o segundo lugar para os passeios da escola como é possível verificar no quadro 4.

É possível observar que a educação não formal tem grande importância na formação das concepções de Educação Ambiental dos alunos, pois dos 92 alunos 55 identificam a casa e a televisão como fontes privilegiadas de informação conforme consta na figura 6.

Os espaços ou agentes de aprendizagem da Educação Ambiental nomeados por grande parte dos alunos da Turma G também foram a casa e a televisão. Na Turma H, a casa é novamente afirmada por cerca de 10 alunos, e 6 deles identificam a palestra ambiental e entre os demais não houve consenso. Situação diferente ocorreu na Turma I que apresentou respostas não convergentes. As Turmas G e H demonstraram receber grande influência da educação não formal, o que também ocorre na Turma I, entretanto nessa última a educação formal teve mais alcance como pode ser percebido no quadro 5.

Quadro 5 - Fontes de aprendizado sobre Educação Ambiental, Ciclo III.

	Ciclo III
Onde mais você tem aprendido sobre Educação Ambiental além de sua escola?	Total
Total de alunos	84
casa	23
passeio com escola	03
escola	11
jornal/revistas	04
palestra ambiental	07
televisão	14
teatro	02
oficina na escola	02
livros	03
não responderam	15

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

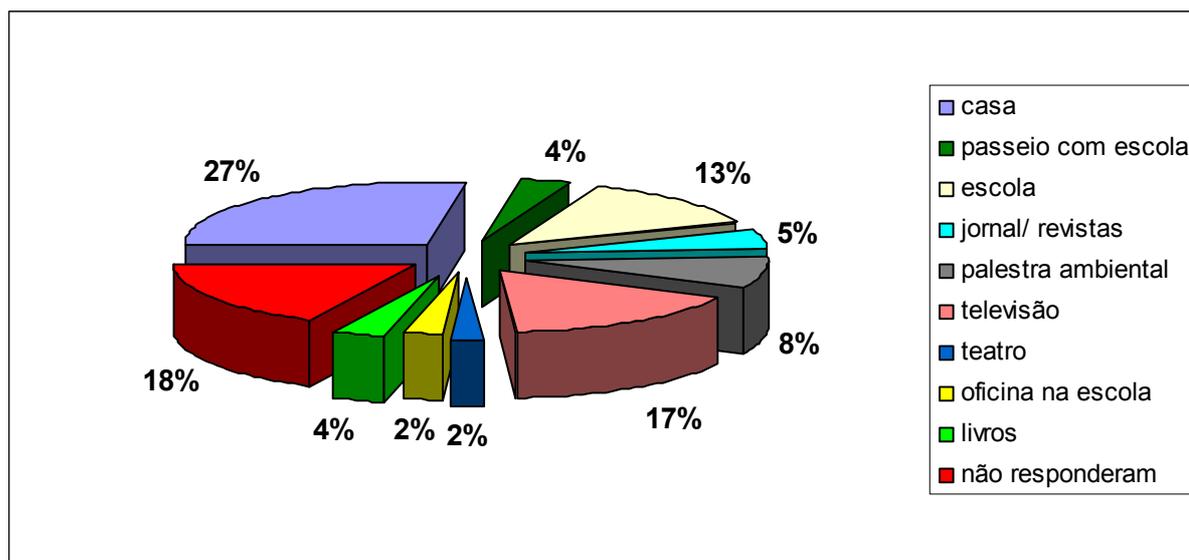


Figura 7 – Gráfico percentual - Onde mais você tem aprendido sobre meio ambiente além de sua escola?
 Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

A casa e a televisão predominam nas respostas como fonte de aprendizado sobre a Educação Ambiental (figura 6). Boa parte dessas crianças não tem acesso a lazer, — viagens, passeios, apresentações artísticas — passam o período integral na escola e ao chegar às suas residências tem na televisão o único refúgio para descansar da jornada diária de estudos e afazeres. A televisão por sua vez exhibe uma programação pautada na lógica da audiência. Vale muito mais exhibir repetidas vezes as imagens da última catástrofe natural do que apresentar formas alternativas de organização social na luta pela moradia, pela justiça e equidade ambiental.

Na disputa pela audiência do espectador, as emissoras desprezam a dimensão social e o alcance de suas ações que poderiam sem dúvidas ser um componente a mais na rede de conhecimentos renovadores das práxis humanas. De igual modo reforçam a concepção restrita de Educação Ambiental que os educandos carregam ao veicularem somente informações espetaculares e sensacionalistas acerca do meio ambiente.

Esse cenário é aviltado pela ausência de problematização educacional em torno dessas questões que bombardeiam pais e alunos a todo o momento e tanto carecem de tratamento, ou como diria Guattari (1990, p. 24) de uma pedagogia que invente seus mediadores sociais, possibilitando a emergência de novas singularidades, construídas em redes e a partir de várias relações e conexões livres e descentralizadas. Capaz de desintoxicar as camadas populares do discurso sedativo que as televisões em particular destilam, por meio de uma leitura de “mundo através dos três vasos comunicantes que constituem nossos três pontos de vista ecológicos”.

Reconhecer que o discurso das mídias, em especial o da televisão, é questionável e massificante, não significa que os educadores devem desconsiderá-lo em suas aulas, ignorando a influência que exercem sobre mentalidades de crianças e adultos. Ao contrário, exige uma profunda interação e um olhar crítico sobre seu conteúdo, convocando-o a todo o momento a se presentificar com o intuito de fornecer elementos para sua própria crítica em sintonia com o cotidiano dos atores envolvidos.

Por sua característica de tema transversal, ou seja, de saber que atravessa todas as áreas do conhecimento, foi perguntado aos alunos, em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada. O intuito foi perceber em que medida a Educação Ambiental é entendida e apresentada de forma plural, para além das fronteiras das ciências naturais, como apresentado no quadro 6.

Quadro 6 –Disciplinas²¹ em que a Educação Ambiental tem sido trabalhada, Ciclo II.

	Ciclo II
Em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada?	Total
Total de alunos	116
Ciências	38
Português	13
Matemática	02
Geografia	12
História	11
não responderam	40

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

²¹ Os alunos desse ciclo entendem as disciplinas do currículo escolar, como “matérias” e por esse motivo muitos não compreenderam a questão. Ative-me para esse dado somente após uma série de conversas informais que ocorreram à parte dos momentos em que utilizei os instrumentos.

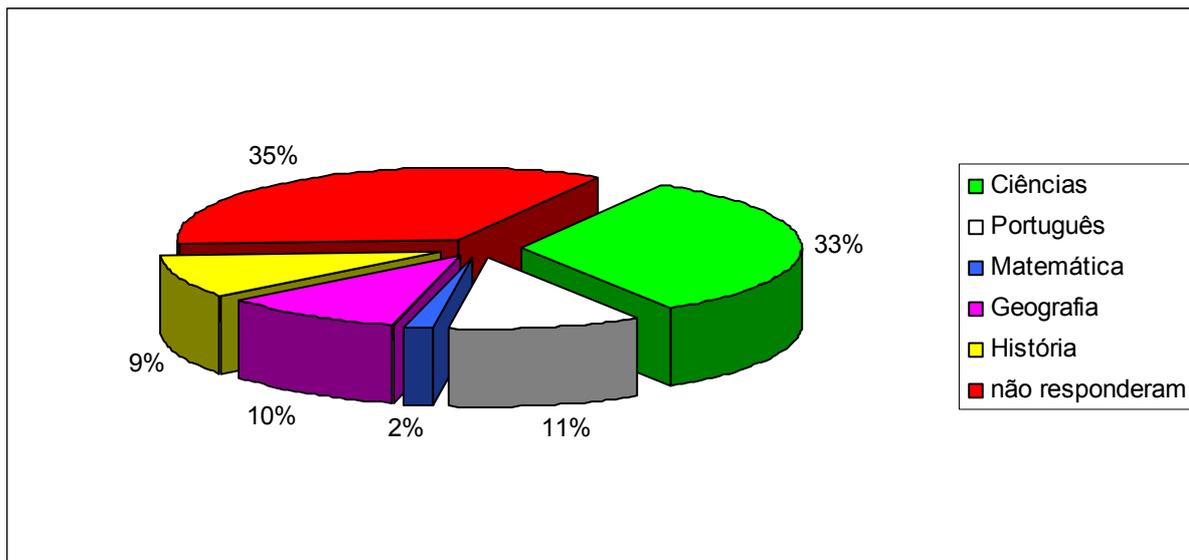


Figura 8 - Em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada?
 Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Grande parte dos alunos da Turma D declara ser nas aulas de Ciências que a Educação Ambiental é trabalhada, sendo que apenas menos da metade cita as aulas de Português. Na Turma E, as aulas de Ciências também são identificadas como espaço para a Educação Ambiental, figurando somente uma menção à disciplina de Geografia. Mais da metade dos alunos da Turma F1 também menciona a disciplina de Ciências, fazendo referência em segundo lugar à disciplina de Português, seguida das aulas de Geografia. Grande parte da turma F2 nomeia a disciplina de Ciências e de História como espaço de aprendizagem da Educação Ambiental, sendo que um terço deles mencionam as aulas de Geografia. O total de alunos que identificou a disciplina de Ciências foi 38.

Os alunos declararam predominantemente que o aprendizado sobre a Educação Ambiental ocorre nas aulas de Ciências, sendo que as disciplinas de Português, História e Geografia são mencionadas no total por 36 alunos (figura 8).

As aulas de Ciências foram mencionadas por grande parte dos alunos do Ciclo III, cabendo destaque para quase metade dos alunos da Turma G que identificaram a disciplina de Geografia, assim como a Turma H com esse mesmo percentual. Nessa questão as aulas de Educação Física são citadas o que não ocorreu no Ciclo II (quadro 7 e figura 9).

Como foi demonstrado nos quadros 2 e 3 a visão naturalística marcadamente dominante nas concepções dos alunos, coaduna com um trabalho setorizado e fragmentado que é realizado preponderantemente pelas Ciências Naturais, contradizendo o caráter

transdisciplinar da Educação Ambiental, que necessita “das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas”, para operar potencialmente (GUATTARI, 1990, p. 12).

Quadro 7 - Disciplinas em que a Educação Ambiental tem sido trabalhada, Ciclo III.

Em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada?	Ciclo III
	Total
Total de alunos	84
Ciências	39
Português	03
Matemática	01
Geografia	29
Educação Física	03
não responderam	09

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

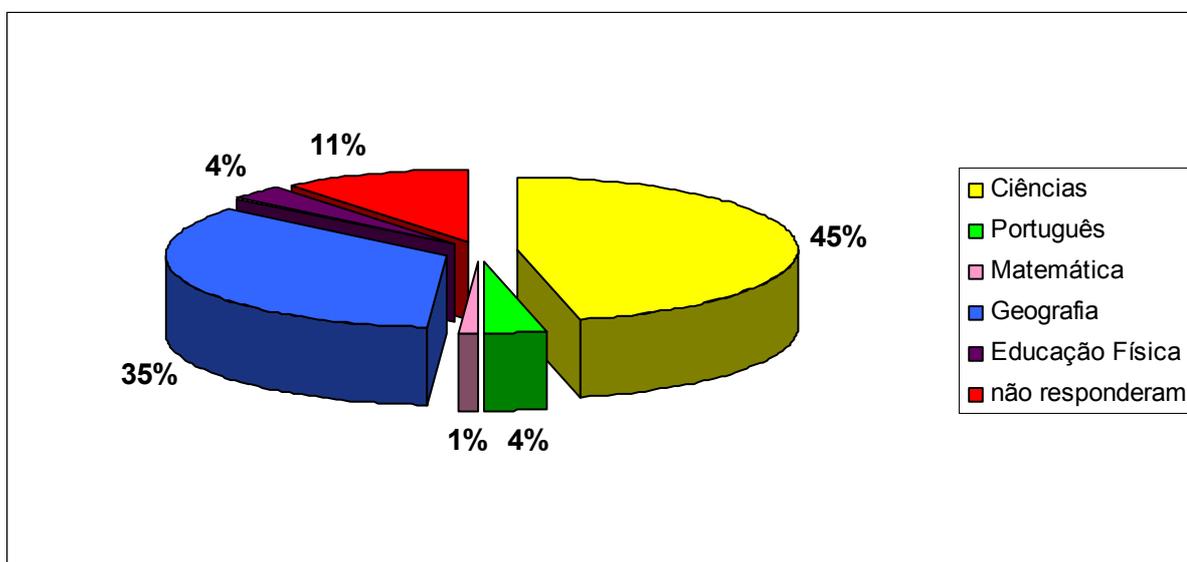


Figura 9 – Gráfico percentual - Em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada?

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Segundo Travassos (2001, p. 2) muitos professores entendem que a Educação Ambiental tem que estar voltada para a formação de uma consciência conservacionista, que se relaciona aos aspectos naturalistas e desconsidera o meio humano como constituinte do espaço natural. “Destá visão surge a grande maioria das ações educacionais direcionadas, de forma predominante, para a defesa do espaço natural de maneira estrita”.

O encerramento da Educação Ambiental nos limites das Ciências Naturais e da Geografia Física representa uma enorme perda para o desenvolvimento das concepções dos alunos em seu sentido transformador, visto que na maioria das vezes despreza toda a dialogicidade com as dimensões da subjetivação e do social. Essa ênfase conduz a um entendimento reducionista da Educação Ambiental, sem riqueza de expressão e sensibilidade. A esse respeito Guattari (2005) afirma que a escola tem funcionado como “equipamento produtivo modelizante” que forma a criança segundo as atitudes dominantes e a destitui gradativamente da inquietude criativa que a acompanhava até então.

Não se trata de condenar o tratamento que essas áreas de conhecimento dão à Educação Ambiental, mas de reconhecer que a complexidade desse trabalho requer a articulação de uma trama de saberes aberta às constantes transformações de um mundo que se deteriora lentamente e carece de seres humanos ativos e calcados em uma lógica ética-analítica-política. Algo que certamente não será contemplado por uma educação que aborda esse fenômeno de maneira parcial e estanque.

A próxima questão é atinente à concepção de Educação Ambiental veiculada pelos professores, segundo declarações dos próprios alunos, como forma de compreender a relação existente entre as concepções dos professores e a construção das concepções dos alunos. Parte das expressões enumeradas na resposta da primeira pergunta aparecem novamente, sendo que as demais podem ser consideradas análogas, ou desdobramentos das anteriores. O que indica que as concepções de professores e alunos são convergentes em muitos aspectos.

Embora a concepção predominante continue no plano naturalístico, uma única referência aponta para uma ampliação do entendimento da Educação Ambiental para além das fronteiras biofísicas, o “cuidar de mim”. O fato de apenas um aluno haver mencionado o plano da ecologia mental não é indício suficiente de ser essa a concepção veiculada pelos professores, no entanto assinala que embora os professores não tenham realizado um trabalho intencionalmente pautado na Educação Ambiental de base Ecosófica, seu discurso e sua prática docente contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento dessa concepção por parte do aluno. Se apesar de não haver o objetivo de desenvolver a ecosofia mental um dos alunos alcançou essa construção, é possível imaginar quantas possibilidades poderiam ser inauguradas na esfera individual e coletiva caso a escola investisse nesse tipo de mediação pedagógica.

Para boa parte dos alunos da Turma D, a concepção de Educação Ambiental apresentada por seus professores é relativa a “não poluir os rios”, sendo que o cuidado para com o meio ambiente, a natureza, são identificados por uma pequena parcela dos discentes.

Nas Turmas E, F1 e F2 predominam o entendimento de Educação Ambiental como o “cuidar da natureza”, com 31 alunos. O desmatamento é apontado em segundo lugar pelos alunos da Turma E como a visão transmitida pelos professores. O “não jogar lixo no chão” aparece em segundo lugar na Turma F1 e também é assinalado por metade dos alunos da F2, totalizando 16 alunos conforme quadro 8 e figura 10.

Sobre o que os professores apresentam como sendo Educação Ambiental, quase a totalidade dos alunos do Ciclo III apontou o cuidado com o meio ambiente, a natureza de acordo com o que pode ser visto no quadro 9 e figura 11. A tabela subsequente contém os dados referentes às atividades mais atrativas de Educação Ambiental de acordo com a opinião dos alunos que destacaram as aulas de Ciências — mais da metade dos alunos da Turma H que responderam à questão — e as oficinas que foram destacadas por quase a totalidade dos alunos da turma I.

Quadro 8 – Os professores e a Educação Ambiental, Ciclo II.

	Ciclo II
Segundo seus professores, o que é Educação Ambiental?	Total
Total de alunos	116
cuidar da natureza/ do meio ambiente	35
não poluir os rios	15
usar menos águas	01
não desmatar	07
não jogar lixo na rua/ no chão	19
cuidar de mim	01
não responderam	41

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

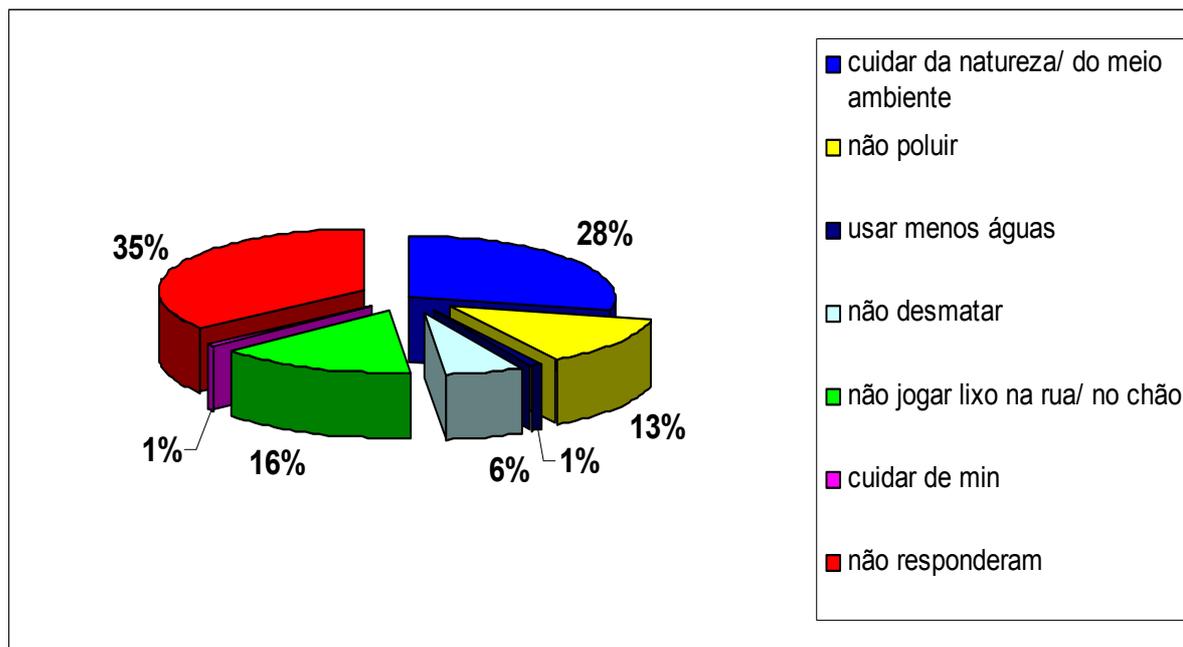


Figura 10 – Gráfico Percentual – Segundo seus professores, o que é Educação Ambiental?
 Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

A mesma concepção biologizante, característica da Educação Ambiental Conservacionista em que a tônica é revelada nos cuidados para com a natureza, não poluindo o leito de seus rios, a rua e o chão, é reconhecida pelos alunos como proclamada por seus professores. As concepções dos professores têm papel determinante na complexa rede do ensinar e do aprender na ambiência escolar e exerce grande influencia sobre as escolhas do professor — conteúdo, abordagem metodológica, condução do trabalho pedagógico, avaliação — relacionando-se diretamente com as concepções dos alunos e influenciando-as sobremaneira sem, contudo defini-las ou limitá-las.

Quadro 9 - Os professores e a Educação Ambiental, Ciclo II.

	Ciclo III
Segundo seus professores, o que é Educação Ambiental?	Total
Total de alunos	84
cuidar da natureza/ do meio ambiente	46
cuidar de nós mesmos	01
conscientizar as pessoas	02
cuidar do próximo	01
cuidar do local onde estamos	03
proteger a cidade	01
não responderam	30

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

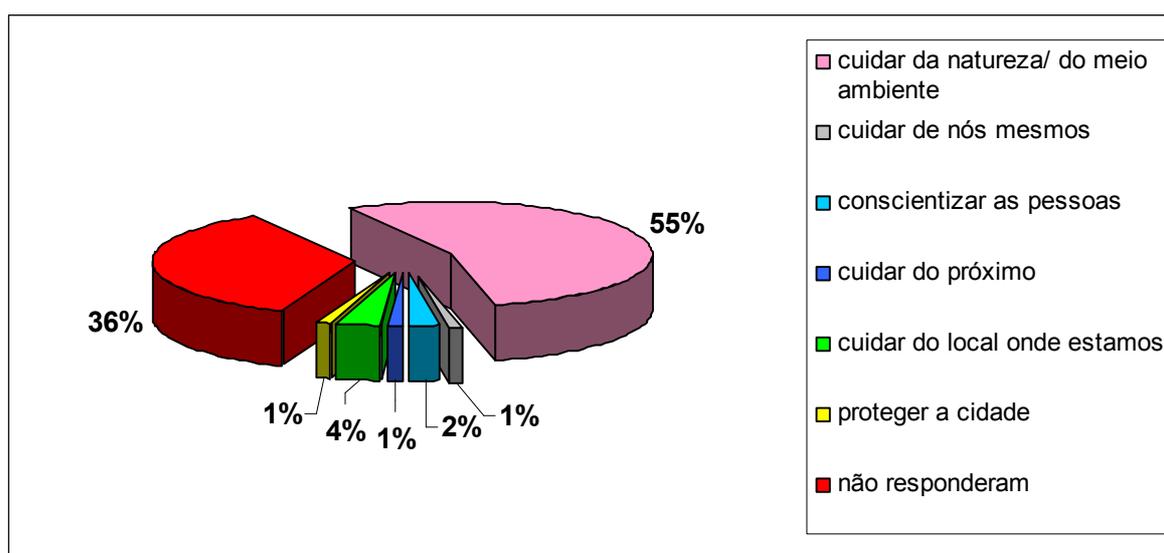


Figura 11 - Segundo seus professores, o que é Educação Ambiental?

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

De acordo com Carvalho (2009)²², as concepções dos professores são ao mesmo tempo, uma apreensão espiritual, conceitual e analítica, e carregam marcas de sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, sendo portadoras e doadoras de sentido — direção, significado, sensibilidades e utopias — no espaço educativo. Os professores não tiveram a

²² Márcia Pereira Carvalho em sua dissertação “Sentidos do Saber e do Fazer Docente e Educação Ambiental: um estudo sobre as concepções dos professores”, UniEvangélica, 2009 155p. , faz um levantamento das concepções de Educação Ambiental dos professores tendo como eixo norteador a Ecopedagogia de Gutiérrez e Prado (2000) e Gadotti (2000).

devida formação em sua trajetória acadêmica, reconhecendo as mídias como recurso privilegiado para a elaboração de suas aulas e ampliação de seu próprio conhecimento.

De maneira semelhante, o corpo discente aqui pesquisado também recorre às diferentes mídias para aprender sobre Educação Ambiental (quadros 4 e 5) levando para escola informações que necessitariam ser tratadas pelo educador, o que possivelmente ocorrerá de maneira limitada uma vez que suas fontes de pesquisa são as mesmas dos alunos, o que é responsável, em parte, pela semelhança de concepções expressas tanto por professores quanto por alunos.

Pelo exposto é possível perceber que tanto professores quanto alunos não experienciaram a complexidade do saber ambiental que “reconhece o conhecimento, contempla o mundo como potência e possibilidade, entende a realidade como construção social mobilizada por valores, interesses e utopias” (LEFF, 2007, p. 219). Inscritos no plano do ambiente ainda não se depararam com o “pensamento não pensado, num porvir que ainda não se atualizou, no horizonte de uma transcendência para a alteridade e a diferença, na transição para a sustentabilidade e a justiça”, elementos imprescindíveis à construção de uma prática ecosófica.

Conhecer quais as atividades relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para os alunos foi o tema da pergunta subsequente, procurando desvelar que trabalho entendem como mais significativo na construção de suas concepções.

As aulas de Ciências, mais uma vez, foram mencionadas por todas as turmas. Na Turma D, conforme consta no quadro 10, grande parte dos alunos mencionou preferência pelas atividades realizadas no parque zoológico. Já a Turma E, parece não ter entendido bem o enunciado da questão, pois apenas um aluno respondeu a pergunta. As atividades relacionadas ao cuidado com o meio ambiente foram consideradas mais atrativas por mais da metade dos alunos da Turma F1. As aulas de Geografia também são citadas por mais da metade dos alunos da F2, que dizem apreciá-las. Receberam destaque as atividades desenvolvidas nas aulas de Ciências que foram identificadas por um total de 15 alunos.

No Ciclo III 81 alunos não responderam essa questão, sendo entre os respondentes predominou a preferência pelas atividades desenvolvidas nas aulas de Ciências e as oficinas.

Novamente os alunos declararam que a Educação Ambiental ocorre privilegiadamente nas atividades de Ciências Naturais, o que tem se constituído, por extensão como espaço eleito para a formação de suas concepções. Uma Educação Ambiental efetiva, ou seja, aquela que é capaz de promover o envolvimento do indivíduo e das coletividades em

um projeto de futuro requer o engajamento de todos aqueles — e a educação é uma instância potencial — que estão em posição de intervir na formação subjetiva, social e ambiental.

As atividades apontadas como atrativas pelos alunos além das realizadas nas aulas de Ciências foram àquelas realizadas em passeios, como a ida ao Zoológico, e outras de cunho prático como “cuidar do meio ambiente” o que ocorre durante as “oficinas”, em especialmente a já mencionada de *bonsai*, da qual participam no turno vespertino. Contrapondo-se à perspectiva enciclopedista do ensino tradicional, os alunos que responderam preferem uma educação ativa, própria à lógica do aprender fazendo, o que, entretanto não ultrapassa a noção naturalista de Educação Ambiental.

Essa questão não foi respondida por 70% dos alunos do Ciclo II e 78% dos educandos do Ciclo III, abstinência que deixa subtendido sua dificuldade em identificar atividades atinentes à Educação Ambiental, talvez devido à escassez desses momentos na escola ou ainda por não serem tratados de forma significativa e prazerosa (figura 13).

Quadro 10 – Atividades de Educação Ambiental mais atrativas, Ciclo II.

	Ciclo II
Quais atividades relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para você? Por quê?	Total
Total de alunos	116
Ciências (aula)	15
Zoológico	07
televisão	01
cuidar do meio ambiente	07
História (aula)	01
Geografia (aula)	05
não responderam	81

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

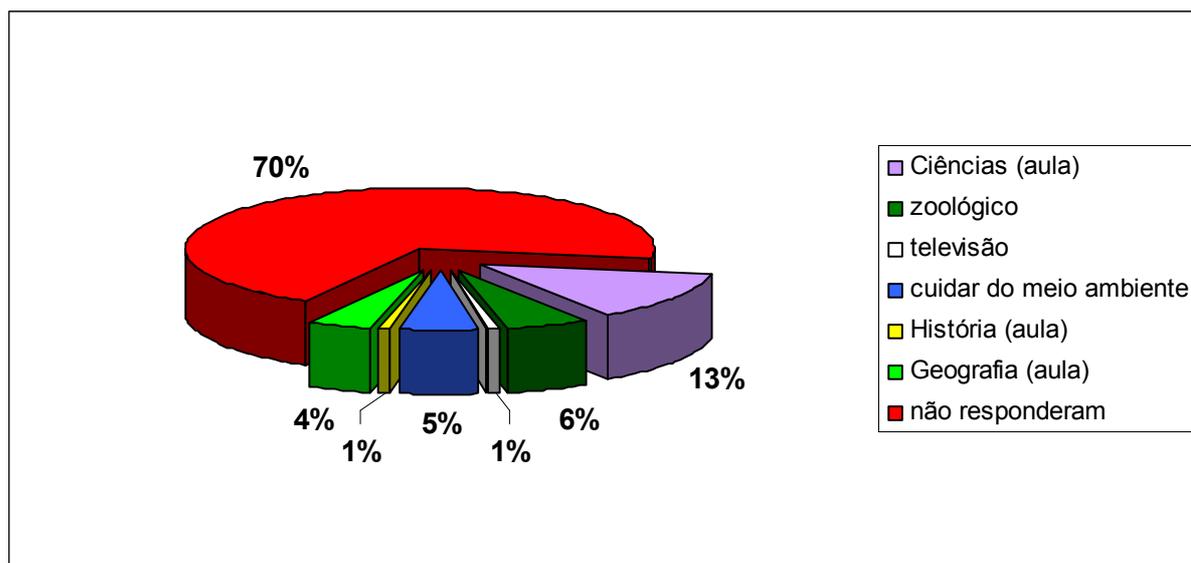


Figura 12 – Gráfico Percentual - Quais as atividade relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para você? Por quê?

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Quadro 11 - Atividades de Educação Ambiental mais atrativas, Ciclo III.

Quais atividades relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para você? Por quê?	Ciclo III
	Total
Total de alunos	84
Ciências (aula)	05
trilha ecologia	02
passeio escola	01
cuidar dos animais	03
oficinas	07
teatro	04
não responderam	65

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

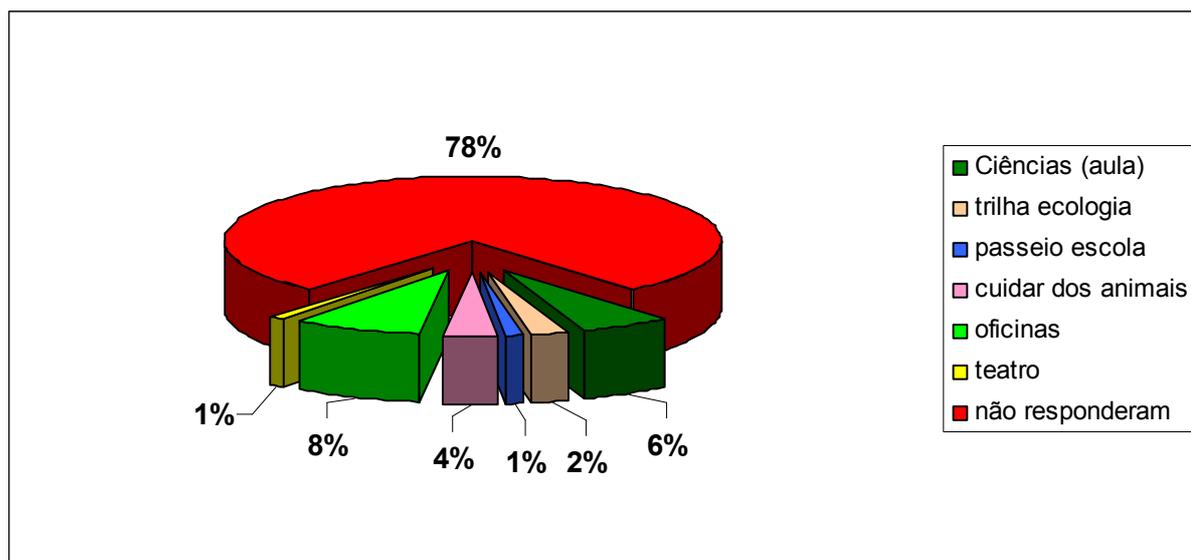


Figura 13 – Gráfico Percentual - Quais atividades relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para você? Por quê?

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Ainda que essas atividades sejam apazíveis, há que se promover o conhecimento dos indivíduos e dos poderes com relação a problemática ambiental considerada em seu conjunto como forma de romper com a passividade e a compartimentalização de alguns domínios do real. Os educandos carecem de imergir em experiências que possam levar consigo para as diversas esferas e sirvam de base para a construção de outras práxis sociais. Conforme destaca Guattari (1990, p. 24) “não é justo separar a ação sobre a psique daquela sobre o *socius* e o ambiente”, o que me remete à defesa de que a ação docente necessita se articular com os três pontos de vista ecosóficos, atuando em seu aprendizado transversal e interativo.

A questão que encerra o questionário pretende compreender em que medida a Educação Ambiental vivenciada pelos alunos promoveria um contato com os demais planos da Ecosofia e poderia estar presentes nas concepções dos alunos traduzindo-se em posturas cotidianas. Nesse sentido, no Ciclo II, o “respeito ao amigo” foi a única contribuição mencionada pelos alunos da Turma D. A quase totalidade dos alunos da Turma E que responderam a questão fizeram referência ao trato com os professores. Mais uma vez o respeito para com o amigo foi identificado, desta vez pela Turma F1 que também elegeu o respeito ao meio ambiente como contribuição da Educação Ambiental. O semelhante ocorreu na Turma F2, pois mais da metade declarou que a contribuição da Educação Ambiental foi no sentido de “não jogar lixo na rua”, sendo que quase a metade se referiu ao “não poluir” (quadro 12 e figura 14).

Quadro 12- Contribuição da Educação Ambiental no relacionamento com o outro e consigo mesmo, Ciclo II.

	Ciclo II
Como a Educação Ambiental tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo?	Total
Total de alunos	116
Falar/ respeitar o amigo	20
Falar com os professores	04
Respeitar o meio ambiente/ não poluir	15
Não jogando lixo no rua	12
não responderam	65

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

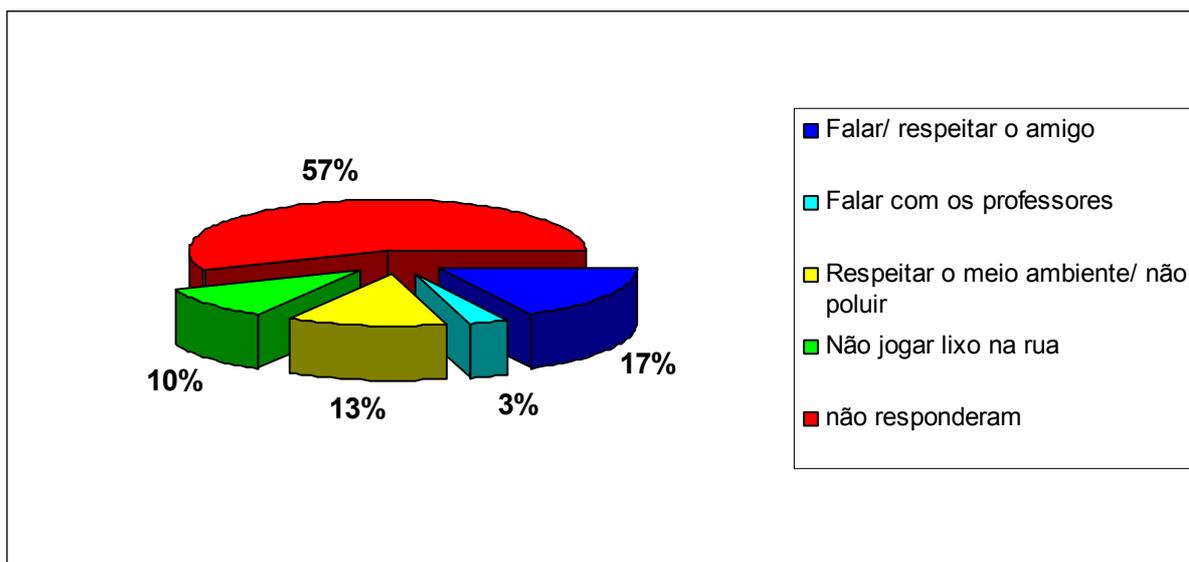


Figura 14 – Gráfico Percentual - Como a Educação Ambiental tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo?

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Quadro 13 - Contribuição da Educação Ambiental no relacionamento com o outro e consigo mesmo, Ciclo III.

	Ciclo III
Como a Educação Ambiental tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo?	Total
Total de alunos	84
fazendo a nossa parte	02
conversando/respeitando com as pessoas	18
conscientizar as pessoas	05
respeitando a natureza	08
respeito comigo mesmo	07
ajudar as pessoas	01
não responderam	43

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

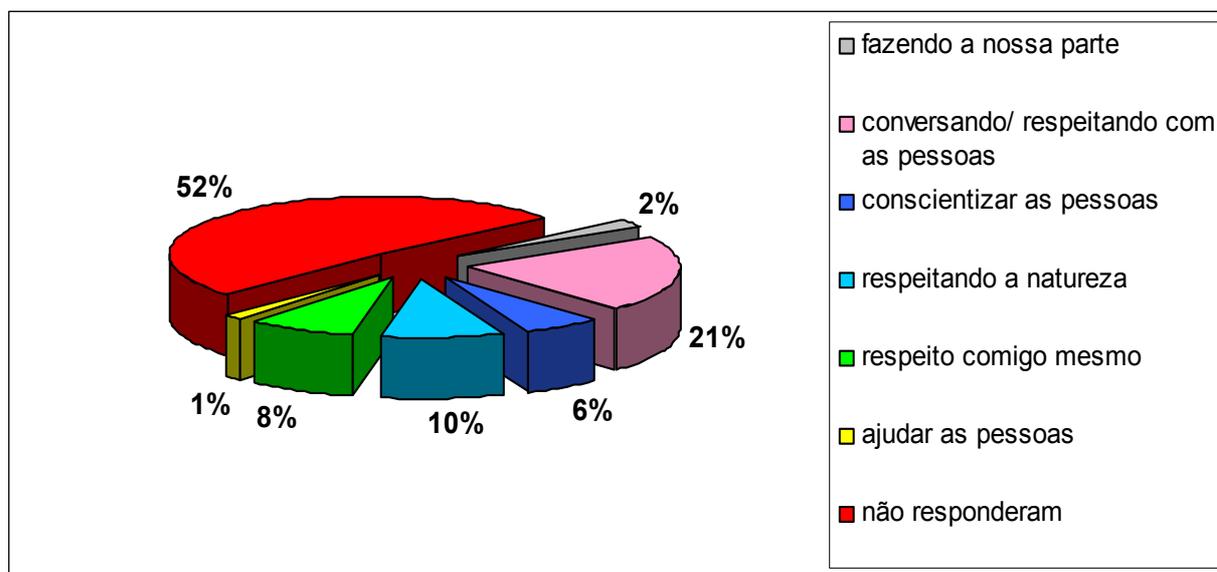


Figura 15 – Gráfico percentual - Como a Educação Ambiental tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo?

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

No Ciclo III a conservação e o respeito às pessoas é enfatizado por metade dos alunos da Turma G e por quase a metade dos alunos da Turma I. Nesta última turma, a mesma parcela dos discentes identifica “respeito comigo mesmo” como outra benesse da Educação Ambiental. Já a Turma H permaneceu na dimensão naturalística da Educação Ambiental, destacando preponderantemente o respeito à natureza (quadro 13 e figura 15).

De modo geral, as respostas enfatizaram a concepção naturalística de Educação Ambiental, sem articulações dessa esfera com as questões sociais e os aspectos da subjetividade humana.

Os alunos compreenderam o “outro” como o meio ambiente, materializado nas expressões “respeitar o meio ambiente/ não poluir” e “não jogando lixo na rua”, reconhecidas por um total de 27 alunos. O ser humano, que se refere à dimensão do *socius* foi mencionado por 24 alunos, dos quais 20 identificam o outro como o amigo e os demais o professor. A família, a vizinhança e outras esferas sociais não são nomeadas pelos alunos, bem como a dimensão da ecologia mental (quadro 12 e figura 14).

Em tempos de uma profunda deterioração das relações da humanidade com a dimensão social, marcada por uma passividade e aceitação frente à nocividade que as tem impregnado, a Educação Ambiental representa uma articulação ético-política na reorientação das práxis humanas na produção de uma existência singularizante, em que haja espaço para o dissenso.

As contribuições listadas pelos alunos se restringem ao plano do comportamento, pois repetem padrões aprendidos, e não se alistam a esfera da ação que é movida por intentos políticos e expressa a capacidade do indivíduo de articular-se com a coletividade na construção de destinos e tomada de decisões acerca da existência humana (CARVALHO, 2008).

O grande desafio da Educação Ambiental é, pois, ir além do aprendizado comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas. Isso supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e a justiça ambiental como faces de um mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada.

-

Uma educação com a finalidade de promover o convívio solidário dos sujeitos compreendidos como parte de uma teia de relações naturais, sociais e culturais que colabore na construção de modos individuais e coletivos de olhar, perceber, usar e pensar o ambiente, na reinvenção de outras formas de valorar as atividades humanas e de reapropriação dos Universos de referência.

Até o momento a sonoridade, o ritmo e a melodia das concepções entoadas pelos alunos da Escola Municipal de Tempo Integral Renascer, revelam mais marcas de sua trajetória de vida do que de sua inserção no universo escolar. Entre as noções científicas trabalhadas à exaustão nas aulas de Ciências Naturais que tanto mencionaram, à identificação que cultivam para com a preservação e higiene necessárias à habitação, os educandos elegem

a segunda como fundamento de sua concepção de Educação Ambiental. Por certo em suas vidas ressoa mais alto a canção de luta por um espaço para chamar de seu, de lar, de *oikos*.

3.3 As três ecologias segundo os alunos

E o esplendor dos mapas, caminho abstrato para imaginação
Letras e riscos irregulares abrindo para a maravilha.

Álvaro de Campos

O outro procedimento de pesquisa foi realizado no segundo momento da pesquisa de campo quando o questionário já havia sido proposto e respondido pelos alunos e já demonstravam certa familiaridade comigo. Ao visitar as salas de aula novamente, fui recebida de maneira calorosa e com relativa informalidade. Alguns se levantaram vieram ao meu encontro, outros me tocavam, e a maioria me inseria nas conversas da sala de aula, ou restritas a determinadas grupos de alunos — o que não se consubstanciou em empecilho para que as crianças demonstrassem desejo de participar da atividade apresentada.

Ao expor os mapas colocados em vertical no quadro giz da sala de aula as crianças se mostraram muito curiosas e, junto comigo, se colocaram a descrever todas as imagens de cada um dos mapas, acabando por nomeá-los o que aconteceu de maneira espontânea. O mapa da Ecologia Ambiental (figura 18) continha imagens de diversos biomas, natureza preservada, ambientes degradados e/ou modificados pelo homem; no mapa da Ecologia Mental (figura 16) a silhueta de uma figura humana simbolizava o plano das subjetividades e a outra série de imagens que trazia diversos campos sociais (metrópoles, escolas, famílias), de diferentes camadas sociais, desempenhando múltiplas atividades (lazer, trabalho, estudo, consumo) representava a Ecologia Social (figura 17).

Essas possibilidades engendradas pelo mapa se devem ao fato de retratar sob sua superfície as experiências que advêm da concretude das relações humanas com seus conflitos e constantes transformações. Isso permite ver de perto como os sujeitos vivem seus impasses politicamente, ou seja, na dimensão do desejo, da subjetividade, como destacam Deleuze e Guattari (1995).

Conforme explanado anteriormente, esta técnica foi escolhida com o intuito

aprofundar o levantamento das concepções dos alunos acerca das três dimensões da Educação Ambiental Ecosófica (mental, social e ambiental), de modo a contemplá-las com maior densidade a partir de sua interpretação dos mapas. Esse procedimento de pesquisa, no entendimento que Deleuze e Guattari (1995) professam do mapa, tem muitas potencialidades, pois possui a característica de ser aberto, conectável, reversível, podendo ser preparado por um indivíduo ou um grupo que meditar sobre ele, concebendo-o tanto como obra de arte, quanto como ação política.

Uma vez feita essa “exploração” inicial, expliquei às crianças que poderiam falar, expressar algo a respeito de cada mapa, colocando sua produção sobre a superfície dos mapas. Assim, entreguei a cada aluno três tiras de papel para que escrevessem sugestões de possibilidades de preservação e de melhoria da qualidade de vida, ou ainda suas concepções acerca de cada uma das três ecologias que acabei por denominar, com a colaboração das crianças, como “paz consigo”, “paz com o outro” e “paz com a natureza” (quadro 14 e 15).

No Ciclo II foram elaboradas as seguintes palavras e expressões:

Paz consigo	Paz como outro	Paz com a natureza
não brigar	não bater nas pessoas/ não brigar	não desmatar
respeito	carinho com a natureza	não cortar árvores
Paz consigo	Paz como outro	Paz com a natureza
educação	amor	não tocar fogo
respeitar o outro	licença	não poluir
ser paciente comigo	por favor	não matar animais
“ler é uma paz comigo”	educação	preservar a natureza
	tolerância	
	família	
	compaixão	

Quadro 14: palavras e expressões do Ciclo II

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

O Ciclo III, por sua vez, apresentou definições/expressões que se seguem:

Paz consigo	Paz como outro	Paz com a natureza
conforto	não bater nas pessoas, respeitar	cuidar
respeito	comunhão	“respeito com uma coisa que é da gente”
educação	compreensão	preservar
simplicidade	amor/paz com a família	não desmatar
ser paciente/ estar tranquilo comigo	paciência	plantar mais árvores
“ler é uma paz consigo”	educação	respeito
amor	amizade	não poluir
é ter paz com a minha família	harmonia	é estar/ver com a natureza
saúde	compaixão	
felicidade	humildade	

Quadro 15: palavras e expressões do Ciclo II

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletado

As respostas apresentadas pelos alunos do Ciclo II, no que diz respeito à paz consigo giraram em torno das expressões “educação” e “respeito” por vezes associadas a uma terceira pessoa, como no caso de “não brigar” e “respeitar o outro”. A leitura foi reconhecida como uma forma de ter paz consigo, bem como a paciência para consigo mesmo (quadro 14 e figura 16).

À semelhança das enumerações dos alunos do Ciclo II, os alunos do Ciclo III elegeram “ser paciente” e a leitura como formas de alcançar/ter paz consigo mesmo. Nessa esfera da “paz consigo” palavras que se referem aos valores, tais como: “respeito”, “felicidade” “amor”, “simplicidade”, são identificadas como forma de conquistar essa paz ou como seu equivalente. Anseios que os alunos carregam como ter “conforto”, “saúde” e “educação” são apontados como maneiras da “paz consigo”.

No Ciclo III, em especial, os alunos associaram à dimensão da “paz consigo” valores que traduzem seus ideais de bem-estar e auto-estima. Sentir-se confortável consigo mesmo ou em situações diversas, bem como querer para si o “conforto” e o aconchego de um lar; “respeitar-se” e “educar-se”, considerando os próprios limites e o cultivo de uma educação para si ou mesmo o domínio próprio; sentir-se realizado com a “simplicidade” e o que ela imprime nos estilos de vida mesmo em face de uma sociedade aviltada pelo consumismo exacerbado; buscar o “amor” e o cultivo da “felicidade” para consigo (quadro 15 e figura 16).



Figura 16: Mapa Paz Consigo
Fonte: elaborado pela autora
Técnica: colagem sobre papel

Certa tendência ao “bom-mocismo”, demonstrada na forma de boa conduta para com o próximo, esteve presente nas respostas de maneira semelhante ao questionário, embora enfatizasse a dimensão do eu e do para si, os alunos insistiram em mencionar o outro. As respostas que mais se inscrevem no plano da paz consigo, são “ser paciente comigo” e “ler é uma paz comigo”, expressões que enfatizam uma associação com aspectos da aprendizagem, com a necessidade de ter paciência consigo mesmo, com seus ritmos de aprendizagens e erros presentes no percurso. À leitura associam a possibilidade de refúgio, de tranquilidade, valores estimulados pela escola. Talvez represente para eles uma possibilidade de lazer, de viajar sem sair do lugar, algo que anseiam para suas vidas. Essa concepção da ecosofia mental oriunda e relacionada com o universo escolar foram as únicas expressões que os alunos do Ciclo II emitiram e podem ser consideradas como inerentes à essa esfera ecosófica.

A dimensão da ecologia mental, tal qual expressam os alunos, guardadas as devidas diferenças entre os Ciclos II e III, revela uma concepção parcial e limitada dessa linha ecosófica. De acordo com Guattari (1990) a ecologia mental abrange todos os domínios da

relação do sujeito consigo mesmo, com o próprio corpo, com o tempo, com as habilidades que cultiva, com suas especificidades étnicas. Consiste em pensar cada ser como um Universo de referência composto por singularidades e Territórios existenciais.

Não é preciso ir muito longe para perceber que as instituições educacionais, de modo geral, não realizam um trabalho pedagógico nessa área. O corpo, o desejo e os mistérios da vida e da morte não costumam habitar esses espaços, o que certamente implica em consideráveis lacunas na formação de concepções dos alunos acerca da Educação Ambiental. A esse respeito Guattari (1990, p. 39) afirma que “a questão da ecologia mental pode surgir a todo o momento, em todos os lugares, para além dos conjuntos bem constituídos na ordem individual e coletiva”. Representa uma poderosa ferramenta na elaboração de outras formas de reapreciar a finalidade do trabalho e das atividades humanas em função de critérios diferentes daqueles do rendimento e do lucro.

A Ecologia Social (figura 17), aqui denominada “paz com o outro” recebeu dos alunos do Ciclo II as seguintes definições: “educação”, “paciência”, “compaixão” “harmonia”, “compreensão”, “comunhão”, “humildade”, “amor” e “amizade” muito associados a valores e atitudes. A família foi mencionada muitas vezes como sendo “o outro”.

Já os alunos do Ciclo III incluíram na dimensão da Paz com o outro a natureza em “carinho para com a natureza”, sendo considerada dessa maneira como “o outro”. As palavras que denotam gentileza tais como: “por favor” e “licença” aparecem ao lado de valores como o “amor”, a “tolerância” e a “compaixão”. “Não brigar” e “não bater” nas pessoas/família foi outro aspecto identificado como parte do cultivo da paz com o outro.

Boa parte das expressões emitidas pelos alunos coaduna com valores comumente reforçados pelas escolas e pela tradição cristã e sem dúvida constituem a dimensão social da ecosofia que proclama o resgate das palavras, frases e gestos há muito esquecidos nas relações do *socius*. Entretanto, a ecologia social tem um alcance maior na medida em que propõe o desenvolvimento de práticas específicas que atuem na modificação e reinvenção das formas de ser nos diversos domínios e contextos sociais.



Figura 17: Mapa Paz com o Outro
Fonte: elaborado pela autora
Técnica: colagem sobre papel

A ecologia social envolve a reconstrução das relações humanas em todos os níveis do *socius* abrangendo tanto a solidariedade internacional quanto as relações no seio do casal, propõe a discussão dos poderes capitalísticos, das relações entre os países e potências da mesma maneira que se dedica a reorientar as relações no seio da família. Esse “Eros de grupo”, como diria Guattari (1990) diz respeito ao um investimento afetivo e pragmático em grupos humanos em sua relação como cosmos no processo de ressingularização de grupos-sujeitos, portadores de identidades e auto-referentes.

Nesse sentido, a concepção demonstrada pelos alunos é atinente às bases da Ecologia social, contudo não abarca sua complexidade, requerendo uma educação, uma mediação pedagógica que amplie seus referenciais de grupo, povo, nação e todas as outras categorias de coletividade. Tal tarefa exigirá a compreensão da complexa rede de relações que é inerente cada grupo social e de todas as outras sistemáticas de poder que se impõem ao conjunto da humanidade.

Esse desafio consiste na busca de outras modalidades de subjetivação coletiva, menos opressivas e arcaicas, que representam um porvir, um devir a ser construído pela articulação do conjunto dos componentes ecosóficos na instauração de novos sistemas de valorização das atividades humanas e enriquecimento processual das sensibilidades para o conjunto da humanidade.

É possível perceber que a concepção predominante entre os alunos acerca da ecologia social revela como principal preocupação as questões relacionadas à convivência com o outro. A vida marcada por constantes confrontos na luta pela moradia em que paz era um desejo distante parece ainda repercutir em seus anseios relacionados a essa vertente ecosófica. Essa visão desconsidera a amplitude de suas lutas e sua relação com questões sociais, políticas, econômicas e os diversos interesses em jogo, algo que o poderia ser clarificado pelo alargamento de suas percepções da dimensão social.

No próximo item “paz com a natureza” os alunos do Ciclo II apontam ações relativas aos aspectos biofísicos do meio ambiente, como é possível observar na expressão “não” que aparece várias vezes antes de “cortar árvores”, “tocar fogo”, “matar animais” e “desmatar”, nessa direção também assinalaram a preservação da natureza.

No Ciclo III na dimensão da “paz com a natureza” (figura18) a ênfase foi nas expressões que denotam cuidado, preservação, respeito para com a natureza, considerada por alguns alunos como “uma coisa que é da gente”. Ações como “plantar mais árvores” e o “ser/estar com a natureza” são compreendidas como formas de cultivo desse plano da paz.

A concepção exposta pelos alunos do Ciclo II com o uso reiterado do termo “não” dá margem para a compreensão de que concebem a relação entre o homem e a natureza a partir de uma perspectiva proibitiva, em que a harmonia ambiental será garantida somente e mediante a não interferência humana. A oposição entre o ser humano e a natureza, característico da visão Conservacionista de Educação Ambiental predomina entre esse grupo de alunos.

O Ciclo III, por sua vez, embora sustente na essência a mesma percepção da ecologia ambiental, assinala a importância da ação, do fazer humano no processo de recuperação dos espaços naturais. Esse ideário coaduna com as premissas da Educação para a Gestão Ambiental e sua reconhecida ênfase na sustentabilidade.

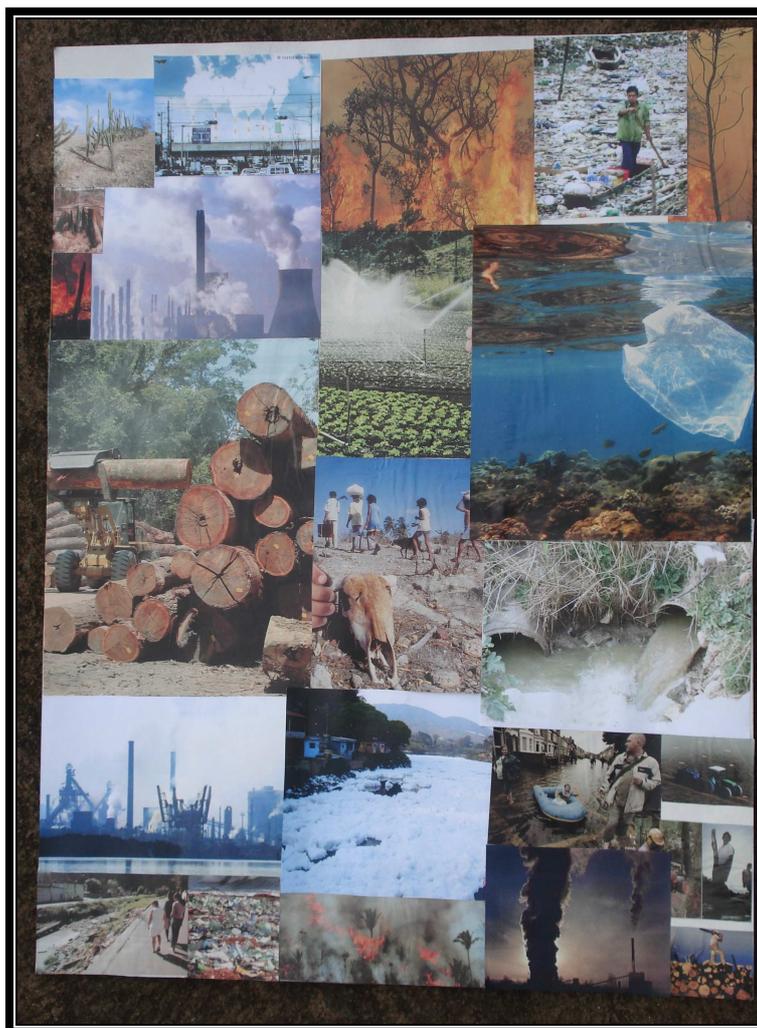


Figura 18: Mapa Paz com o Outro

Fonte: elaborado pela autora

Técnica: colagem sobre papel

Essa visão da Paz com a natureza tem um caráter generalista que não dialoga com as necessidades cotidianas e mais próximas de cada ser humano. Conforme Guattari (1990) a ecologia ambiental engloba o conhecimento acerca das piores catástrofes e, de igual modo, as evoluções flexíveis do meio ambiente, ressaltando sempre o papel das intervenções humanas no equilíbrio natural.

A concepção conservacionista de Educação Ambiental apresentada pelos alunos é insuficiente para a compreensão das questões ambientais da atualidade além de não promover o necessário envolvimento com os desafios que experimentam cotidianamente. Preservar a natureza, plantar árvores e não empreender ações que ameacem o meio ambiente foram alguns dos lembretes feitos pelos alunos e tem reconhecida relevância, todavia urge que estejam articuladas a uma compreensão política mais ampla focalizada no destino da humanidade.

A concepção dos alunos sobre Educação Ambiental revelada no primeiro instrumento, o questionário, evidencia a preponderância de uma percepção naturalista, ainda restrita aos aspectos biofísicos. Ainda que tenham expressado no mapa falante suas concepções acerca de cada uma das três ecologias, apresentaram-nas de forma parcial e limitada ressaltando mais uma vez não serem capazes de concebê-las em articulação.

Mesmo que o Conservacionismo impere e a desconexão entre os saberes e os diversos vasos comunicantes seja notável entre os alunos, suas concepções apresentam diversas lacunas que gostaria de chamar de “aberturas práxicas”. Pequenas fendas através das quais uma sonoridade tímida e pequena se deixa escutar, repleta de ritmos que ressoam na cadência das lutas humanas em busca da paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas de teimosa, volta amanhã
 Platéia de meus sonhos, tão amada
 O canto é o chamado pra viver
 Quando o show terminar levem pra casa
 Não deixem que ele morra por aqui
 Eu quero alegria em cada voz
 Que a antiga espera tenha a sua vez
 E o sonho que carrego em minhas costas
 É o laço de união entre vocês, nós

Tunai & Milton Nascimento

A escrita dessa dissertação foi marcada por diversas leituras de uma mesma metáfora: a metáfora da canção, do canto. A referência constante a esse simbolismo encontrou sua primeira motivação em minha trajetória pessoal — memórias musicais, canções que minha filha tocava ao piano — e confirmou-se como opção dialógica no campo da investigação científica quando encontrei em Deleuze e Guattari (1995, p. 11) a Ecosofia, filosofia da Ecologia, e a afirmação de que em filosofia os princípios são gritos, “em torno dos quais os conceitos desenvolvem verdadeiros cantos”.

O trago agora não é o fim do canto, da canção. É, sobretudo, um convite para ouvi-la novamente, apreciá-la com outros olhos, o que denominei em certos momentos da escrita de escuta ativa. Ação que consiste em um exercício de escuta crítica, desveladora, capaz de deslindar seus elementos constituintes e a lógica subjacente à sua construção. Decifrar o canto como “um chamado para viver”, chamado esse que, a meu ver, sintetiza a proposta da Ecosofia — a ressingularização dos modos de vida a partir da articulação das três dimensões ecosóficas.

Essa pesquisa foi uma das maneiras que escolhi para entoar o canto ecosófico ao investigar as concepções de alunos de uma comunidade de baixa renda acerca da Educação Ambiental, objetivando conhecê-las, compreendê-las e analisá-las. Processo que foi balizado pelas seguintes questões: De onde vêm as concepções dos alunos? As concepções dos alunos sofrem influência do senso comum? A televisão e os programas televisivos são citados quando se conversa sobre Educação Ambiental?

A primeira estrofe da canção trouxe a polifonia das várias correntes de Ecologia e de Educação Ambiental em interlocução com a Educação Ambiental Ecosófica, promovendo o entendimento de que é no contexto da Educação Ambiental, que a gama de orientações teóricas da Ecologia é colocada em disputa, em embate. Os diversos cantos da Educação Ambiental, elaborados a partir das disposições ecológicas, são classificados por Sorrentino (1995) em quatro linhas principais: a conservacionista, a educação ao ar livre, a gestão

ambiental e a economia ecológica. A Educação Ambiental Conservacionista pragmática, restritiva e indiferente à esfera política e social, figura na educação imbuída da oposição homem-natureza, satura as aulas com uma visão biologizante e considera a presença humana como responsável pela degradação do meio ambiente. A Educação ao Ar Livre, apoiada no autoconhecimento em contato com a natureza, ressalta o conjunto de experiências adquiridas *in loco* com as intensidades e variações do meio ambiente, restringe a percepção da natureza em seu estado intocado e despreza o tratamento epistemológico das experiências vividas. A Gestão Ambiental, por sua vez, caracterizada por forte teor político no estudo das transformações sociais e da legislação ambiental, apresenta uma maior interlocução com outros campos do saber, sendo, contudo, marcada pela negação das disposições subjetivas. Tendo como eixo estruturador o conceito de desenvolvimento sustentável a Economia Ecológica reveste-se com a roupagem da conciliação entre desenvolvimento econômico e preservação da natureza, para legitimar o modo de produção capitalista e a exploração da natureza.

As correntes de Educação Ambiental apresentam o ritmo dos binômios conservação/destruição, gerência/ingerência, sustentabilidade/insustentabilidade em profundo descompasso. A Educação Ambiental de base Ecosófica, ao contrário, se dedica a uma revisão prática capaz de recompor essa totalidade a partir do entendimento da complexidade da vida em suas interfaces afeição-cognição, corpo-mente, natureza-sociedade, abrangendo o perceptível, o concreto no plano das relações objetivas entre os seres humanos e a natureza.

A melodia da segunda estrofe se anuncia e eis que a escuta ativa permite o exame de outros instrumentos detentores de concepções de Educação Ambiental, outras canções e cantos entoados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N°. 9394/96, no Parâmetro Curricular Nacional – Meio Ambiente e Saúde, na LEI N°. 9.795/99 e no Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. Predominam as frases melódicas que enfatizam, ora a Educação Ambiental Conservacionista, ora a Economia Ecológica com sua sustentabilidade mercadológica. Mas as pausas da canção permitem certos arranjos, aberturas e espaços para intervenções e interpretações mais expressivos e extensivos às outras dimensões ecosóficas. Mesmo em face das limitações, existem brechas, aberturas práticas, para elaboração de outros devires rizomáticos na luta por prática educativa emancipatória.

O momento seguinte da canção é o que se revela mais rico pela polifonia e a sinfonia que o campo da pesquisa em diálogo com o referencial teórico ofereceu. Os alunos da Escola Municipal Renascer em sua trajetória do Sonho Real a Real Conquista lutam por moradia, pelo seu *Oikos*. Luta compreendida na perspectiva ecosófica em três níveis — o

cultivo da morada espiritual, do próprio corpo, da subjetividade; o cuidado amoroso de outro tipo de morada, o território das relações sociais, do *Eros* de grupo; e o resgate do ambiente natural como sede dos encontros do homem consigo, com seus pares com a natureza. Assim, a casa, a morada é compreendida pra além de suas propriedades de abrigo físico, abrangendo os aspectos mentais, sociais e ambientais, relacionando-se com o desejo de completude, de restituição da totalidade humana.

A composição musical chega ao momento em que é possível responder às questões previamente elaboradas. Pela descrição, análise e interpretação dos dados compreendi que as concepções dos alunos advêm de elaborações construídas tanto em casa em interação com a família e especialmente com a televisão, quanto na escola a partir das concepções veiculadas pelos professores, em atividades de contato com a natureza e notadamente nas aulas de Ciências Naturais.

Acerca da influência do senso comum nas concepções dos alunos é perceptível sua vigência, uma vez que as respostas preponderantes foram “cuidar da natureza” e “não jogar lixo no chão”, o que, embora coadune com uma concepção Conservacionista de Educação Ambiental, revela a fragilidade dessas visões mesmo em face dessa vertente teórica.

A presença marcante da televisão como fonte de aprendizado sobre a Educação Ambiental denota a conhecida realidade das classes socialmente desprivilegiadas que tem nesse meio de comunicação seu meio dominante de lazer e de informação. **Informações** que, na maioria das vezes, não são pedagogicamente mediadas na escola, dando margem à interpretações conceituais equivocadas e simplistas.

Os professores, por sua vez, expressam concepções de Educação Ambiental análogas às dos alunos, ou seja, essencialmente Conservacionistas, o que coaduna com o fato de que as práticas de Educação Ambiental reconhecidas são aquelas que promovem contato com o ambiente biofísico sendo que os demais momentos de aprendizagem da temática são quase que exclusivamente tratados durante as aulas de Ciências Naturais.

Sobre a abrangência das concepções de Educação Ambiental em face das dimensões ecosófica as respostas se restringiram à esfera social, no campo das relações mais tangíveis com o outro, com o amigo e com os professores, persistindo a referência a “não jogar lixo na rua” e “não poluir”.

Perguntados sobre cada dimensão da Ecosofia, em separado, os alunos revelaram uma concepção frágil e parcial, ainda distante da complexidade da Ecologia mental composta por singularidades, Territórios existenciais e Universo de referência. A Ecologia Social foi associada com os valores de solidariedade e harmonia, ignorando a pertinência do campo

econômico, político e das relações entre os países e potências como atinente a essa esfera. No que se refere à “paz com a natureza” a preservação da natureza foi novamente enfatizada acrescida do valor da atuação humana na revitalização do meio ambiente.

A concepção de Educação Ambiental apresentada pelos alunos da Escola Municipal de Tempo Integral Renascer converge com os pressupostos de uma Educação Ambiental Conservacionista. Conservar, manter e guardar são valores e ações muitos caros a quem foi personagem da luta pela conservação, pela manutenção da própria morada, que foi construída a duras penas. Luta marcada por uma resistência empreendida pelo conjunto de seus pares e que exigiu que guardassem, no mais profundo de seu ser, seus desejos, suas subjetividades, deixando para depois o tratamento de suas inquietudes e mistérios. Essa mesma luta reforçou a necessidade de cultivar as frases, as palavras e os gestos de convivência harmônica com aquele que está mais próximo, algo que ansiavam para si mesmos durante o violento processo de desocupação, desconsiderando o papel das forças políticas e econômicas nesse processo.

Ampliar as referências dos alunos para pensar a Educação Ambiental é uma tarefa que em muito colaborará na elaboração de seus próprios conflitos, na construção de seus projetos de vida e no desenvolvimento de uma consciência cidadã. Tal exercício exigirá que professores também se dediquem à revisão de suas concepções de Educação Ambiental, algo que poderá ser promovido a partir de políticas públicas educacionais de formação continuada, cujo foco se desloque do pragmatismo para o holismo, da linearidade para a multiplicidade, do autoritarismo para autonomia, da verticalidade nas relações para a dialogicidade com o Cosmos. Desafios que, mais uma vez, só poderão ser encarados em escala planetária, a partir da articulação dos três registros ecosófico.

Por isso o exercício de escutar, de ouvir atentamente com todos os territórios do corpo não acaba aqui. Estendo mais uma vez o convite para que “levem para casa” a canção, aliás, para a sua casa ecosófica. Que o canto não “morra por aqui”, mas que seja ressingularizado nas lutas cotidianas em prol da moradia, da educação de qualidade, do acesso à cultura, do direito à saúde pública, da equidade social, da justiça ambiental. “Que a antiga espera tenha sua vez”! Que os devires ecosófico inaugurem diversos “laços de união”, rizomas e conexões na construção de compreensão política focalizada no destino da humanidade.

REFERÊNCIAS

1. ARRAIS, Tadeu C. Entrevista. Humanidades em foco: Revista de Ciência, Educação e Cultura. Ano 4, n. 7 ago/set. de 2006. Disponível em: <http://terra.cefetgo.br>. Acesso em 19/06 de 2008.
2. BOFF, Leonardo. **Ecologia social: pobreza e miséria**. Disponível em <http://www.ida.org.br>. Acesso em 19 de março de 2008.
3. _____. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
4. BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
5. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As flores de abril: movimentos sociais e Educação Ambiental**. São Paulo: Autores Associados, 2006.
6. BRASIL. Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965. **Código Florestal**. IBAMA: Brasília, 1965. Disponível em: www.cna.org.br acesso em 24 de abril de 2009.
7. _____. Lei nº 5.197, de 3 de janeiro de 1967. **Lei de proteção à fauna**. IBAMA: Brasília, 1967. Disponível em: www.sosfauna.braslink.com acesso em 24 de abril de 2009.
8. _____. Parecer CEF nº 226 de 11 de março de 1987. **Sobre a inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares**. Ministério da Educação: Brasília, 1987. Disponível em: www.ambientebrasil.com.br acesso em 24 de abril de 2009.
9. _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de setembro de 1988. Senado: Brasília, 1988. Disponível em: www.senado.gov.br acesso em 24 de abril de 2009.
10. _____. Parecer nº 2.421 Institui o grupo de trabalho de Educação Ambiental. Brasília, 1991. Disponível em: www.camaradecultura.org acesso em 24 de abril de 2009.

11. _____. Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Ministério da Educação/ Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 1994 Disponível em: www.ambientebrasil.com.br acesso em 24 de abril de 2009.
12. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Ministério da Educação: Brasília, 1996.
13. _____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial, Imprensa nacional: Brasília, 1999.
14. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN – Meio Ambiente e Saúde. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental: Brasília, 2001.
- 15 _____. **Políticas de melhoria da qualidade da educação: educação ambiental – um balanço institucional**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 2005.
16. _____. ProNEA. **Programa nacional de educação ambiental**. Ministério da Educação: Brasília/Ministério do Meio Ambiente, 2006.
17. BREDARIOL, Celso. **Ecologia, ecodesenvolvimento e educação ambiental**. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1990.
18. CASCINO, Fábio Alberti. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: SENAC, 2003.
19. CARVALHO. Isabel. **Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.
20. CARVALHO, Márcia. Sentidos do saber e do fazer docente em Educação Ambiental: um estudo sobre as concepções dos professores. Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente, Sociedade e Tecnologia. UniEvangélica. Anápolis, 2009.

11. CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

12. _____ **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Clovis. Uma tentativa de caracterização da economia ecológica. *Ambiente & Sociedade* – Vol. VII nº. 1 jan./jun. 2003. Disponível em: www.scielo.br acesso em 22 de abril 2008.

13. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. São Paulo: Papyrus, 1995.

14. _____ **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 4 São Paulo: Papyrus, 1997.

15. DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1991.

16. _____ Os quinze anos da educação Ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, Brasília, v.10, n.49, jan/mar. 1994. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br>, acesso em 22 de abril 2008.

17. DIEGUES, Antonio Carlos Sant'ana. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar> Capturado em 08 de abril de 2008.

20. GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

21. _____ e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

21. GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

22. HAHNEMANN, Allan e FREITAS, Cleuton César Ripol. **Aspectos sociojurídicos da ocupação sonho real à luz da formação urbana de Goiânia e dos direitos à moradia**. Texto apresentado na Audiência de Conciliação sobre despejos Forçados em Curitiba aos membros *experts*. Universidade Federal de Goiás, 2005. Disponível em: <http://www.calvados.c3sl.ufpr.br> Acesso em 22 de maio de 2008.

23. LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento dos conflitos socioambientais. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em <http://material.nerea-investiga.org>. Acesso em 22 de maio de 2008.

24. LAYRARGUES, P.P. (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira (apresentação). In: Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Edições MMA. 2004. Disponível em <http://www.mma.ogr.br>. Acesso em 23 de abril de 2008.

LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2007.

25. LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão Ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente e Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, 1999. Disponível em <http://www.serrano.neves.nom.br>. Acesso em 22 de abril de 2008.

26. _____. O Discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação, 2003. Disponível em: <http://scielo.br>. Acesso em 10 de junho de 2008.

LOUREIRO. Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

27. LOZANO, Márcia da Silva. A educação ambiental em uma escola da rede estadual de ensino no município de Santo André: análise situacional. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande do Sul, Volume 14, Janeiro a Junho de 2005. Disponível em: <http://www.remea.furg.br>. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

28. MATOS, Luís Roberto Rodrigues. Políticas públicas e Práticas Pedagógicas Cotidianas: um estudo de caso dos PCNs – Meio Ambiente em Sorocaba. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) (et al) **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Líber livro Ed., 2007.

29. MEDEIROS, Paulo César. **Educação para a gestão social das águas**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia (Área de análise e gestão ambiental) do Setor de Ciências da terra da Universidade Federal do Paraná, p. 2005.

30. PÁDUA, José Augusto e LAGO, Antonio. **O que é Ecologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

35. SATO, Michele. Debatendo os desafios da Educação Ambiental. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande do Sul, Volume 14, Janeiro a Junho de 2005. Disponível em: <http://www.remea.furg.br>. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

36. SME. Secretaria Municipal e Educação de Goiânia. **Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal de Tempo Integral Renascer**: Goiânia, 2008.

SORRENTINO, Marcos. **Educação Ambiental e Universidade**: um estudo de caso. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação (Área de Concentração: Didática) da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1995.

TRAVASSOS, Edson Gomes. A Educação Ambiental nos currículos: dificuldades e desafios. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, vol 1 nº 2 , 2001. Disponível em: <http://eduep.uepb.edu.br> acesso em 25 de janeiro de 2007.

VIEIRA Liszt, e BREDARIOL, Celso. **Cidadania e Política Ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Aluno (a): _____ **Turma:** _____ **Idade:** _____

1. O que você entende por Educação Ambiental ?

2. Onde mais você tem aprendido sobre Educação Ambiental além de sua escola?

3. Em quais disciplinas a Educação Ambiental tem sido trabalhada?

4. Segundo seus professores, o que é Educação Ambiental?

5. Quais atividades relacionadas à Educação Ambiental são mais atrativas para você? Por quê ?

6. Como a Educação Ambiental tem contribuído em seu relacionamento com o outro e consigo mesmo?
