

Educação ambiental, a gente quer inteira e não pela metade: novas práticas e paradigmas

Avacir Gomes dos Santos Silva,
da Universidade Federal de Rondônia, Brasil
avagsantos@yahoo.com.br

Resumo: Este escrito se caracteriza como uma releitura sobre os conceitos que na atualidade fervilha o cenário acadêmico. Os quais não implicam em simples modismo, mas que no bojo trazem a necessidade de se repensar e reconstruir uma sociedade, capaz de integrar os elementos constitutivos, outrora separados pela ciência moderna. A releitura está organizada em três momentos, separados didaticamente, porém intimamente relacionados. O primeiro analisa a construção do conceito do cotidiano em três *punctuns*: negação, aceitação e reconstrução. O segundo apresenta os pressupostos da visão holística em contraposição à visão disciplinar do conhecimento, tão presente nas nossas práticas escolares. A última discussão expõe os novos pressupostos educativos, que a nosso ver podem colaborar significativamente para efetivação da Educação Ambiental. A gente quer inteira e não pela metade, uma Educação Ambiental que se concretize na busca da inteireza entre o ser humano, sociedade e a natureza.

Palavras-chave: Cotidianidade; ecopedagogia; pedagogia libertadora; educação ambiental.

“O capitalismo tem necessidade de transformar felicidades gratuitas por felicidades vendidas e compradas”.
(DOWBOR, 1995)

INTRODUÇÃO

De tempos em tempos novos conceitos povoam o território da arena científica. Alguns fixam raízes em terra firme, outros como sementes jogadas ao léu não resistem às primeiras tempestades. Na atualidade: ecopedagogia, sustentabilidade, totalidade, ecopedagogia, planetaridade, territorialidade,

espacialidade, virtualidade, desterritorialidade, cotidiano, e reterritorialidade são exemplos conceituais presentes na ceara acadêmica.

O conceito cotidiano aparece com maior frequência nos tratados sociológicos e nas interpretações da geografia cultural, nas propostas de Educação Ambiental, nos programas e projetos governamentais e, não-governamentais. A ideia de cotidianidade surge como resultado da contraposição das ideias da era moderna, que por meio do historicismo elegeu o fato histórico, fato social e o espaço como objetos fidedignos.

Neste escrito apresentamos, num primeiro momento, como o conceito de cotidiano foi sendo construído historicamente por meio de negações, aceitações e releituras acadêmicas para chegar ao que hoje os teóricos denominam de cotidianidade.

Na segunda parte da exposição nos apropriamos dos pressupostos da teoria holística e de educação libertadora como forma de rupturas teóricas e metodológicas dos ditames da pedagogia tradicional, que foram efetivados a partir da racionalização e do cientificismo.

Optamos por essa temática, pois acreditamos que os novos paradigmas da Educação Ambiental serão efetivados no âmbito de uma nova era, quando o ser humano, a sociedade e a natureza forem percebidos como elementos totalizantes, os quais desenvolvem entre si relações simbióticas repletas de materialidades, sentidos e significados, símbolos.

Nossa proposta é interpretar as práticas da Educação Ambiental por entremeios da “Educação libertadora” (FREIRE, 1987), “Pedagogia da Terra” (GADOTTI, 2000) e, da “Ecopedagogia e cidadania planetária” (GUTIÉRREZ, 2002), que são contribuições representativas das questões ambientais pensadas em termos, não apenas de determinantes sociais, mas sim numa visão holística e interplanetária.

A INVENÇÃO DO COTIDIANO: TRÊS *PUCTUNS*

Inicialmente, esclarecermos o conceito de *puctum*. Ele está relacionado aos estudos da arte da fotografia. Segundo Barthes, (2005, 77),

O *studium* é o texto e o contexto da fotografia. Ele pode ser por todos percebidos, em geral de maneira semelhante. O *punctum* por sua vez é o enigma da esfinge. É o campo da subjetividade e sensibilidade do espectador. Assim, o *studium* é sempre codificado, o *punctum* não.

Neste sentido o cotidiano é *studium*, o qual tem sido apresentado, criado, assumido, renegado, amado e ignorado. O *puctum* é a forma como cada pessoa percebe seu cotidiano. Não de maneira original, pois as nossas percepções são influenciadas pela cultura na qual estamos inseridos. Mas subjetivamente, a compreensão do cotidiano passa pela busca de repostas às angústias, medos e limitações individuais.

“A invenção do cotidiano” (CERTEAU, 2001) se dá inicialmente pelo *puctum* da negação. As ciências humanas com o desejo ardente pelo status de cientificidade precisaram eleger certos preceitos em detrimento a outros. O cotidiano percebido como evento repetitivo, banal foi negado por se constituir ordenador do senso comum, repleto de equívocos e distorções da realidade.

As ciências humanas deveriam ser objetivas e neutras, com métodos de análise confiáveis. Para tanto, os grandes heróis, os reis, os imperadores, os chefes de estado e da Igreja, os colonizadores, os navegadores, os homens das letras foram considerados “as meninas dos olhos” das ciências.

O homem e a mulher ordinários, os negros, as crianças, as bruxas, os velhos, os dementes, as feiticeiras, as rezadeiras, os índios, os aleijados, os escravizados, os operários, os bóias-frias, os detentos, os peregrinos, os ímpios, os iletrados ficaram relegados ao ostracismo cientificista.

Além da escolha do objeto se fez necessária também a definição do tempo e do espaço em que as ciências humanas atuariam. A história, por excelência, escolheu o tempo passado, linear, contínuo, que parte do caos rumo ao progresso garantido como fio condutor das civilizações.

As conquistas dos grandes personagens no tempo passado, que por meio de suas façanhas heroicas, provocaram transformações em grandes escalas e modificaram as relações geo-históricas-políticas-econômicas-sociais-culturais-religiosas foram considerados os objetos de estudo das ciências humanas. Em contrapartida os seres humanos ordinários, viventes do cotidiano e, por conseguinte do local e do lugar, do ínfimo espaço ficaram as margens das preocupações científicas.

O cotidiano se contrapunha ao fato histórico e social, categorias fundantes das historiografias tradicionais. O importante era a transcrição objetiva do documento que registrava os acontecimentos e designava os personagens que faziam a história. O cotidiano, o homem comum, o local ou demais categorias que fugiam desta lógica eram desprezíveis pelas pesquisas científicas.

O imobilismo do lugar e o rotineiro eram considerados a-históricos não merecedores de preocupações científicas. O fato social, o fato histórico, o espaço geográfico, a sociedade, a economia e a política estudadas exaustivamente pelas ciências humanas produziram universalizações, naturalizações que deveriam ser aceitas como verdades absolutas por todos os povos, culturas e tribos, em todos os tempos, os espaços e lugares.

Esse fazer cientificista e historicista passou a ser questionado a partir dos meados do século XIX. As decepções com as promessas não cumpridas da modernidade levaram as ciências humanas, a considerar o homem simples (MARTINS, 2000), ou o homem comum (FREUD, 1997), o local e o cotidiano como os novos problemas, objetos e paradigmas da pós-modernidade.

Nesse segundo *punctum* o cotidiano e a vida privada foram confundidos entre si. Cotidiano passou a ser percebido como tradição, costumes, usos presentes em qualquer tempo e espaço histórico. Analisar as sociedades a partir do paradigma do cotidiano virou modismo na produção do conhecimento histórico. História do cotidiano dos primeiros homens. (Seria isso possível?) Como pensar o *ramapithecus*, o *australopithecus*, o *homo habilis*, o *homo erectus* e o homem de neandertal imersos em uma vida cotidiana (ficção ou realidade?).

Por outro lado, vida privada é uma concepção de mundo que nasce com a aristocracia européia e pode ser percebido no estilo artístico, arquitetônico, imobiliário e decorativo. A nobreza inaugurou um estilo de vida que foi capaz de delimitar a linha divisória entre a vida pública e a vida privada, entre a rua e a casa, o meu e o nosso. O privado era o meio de sociabilidade da elite aristocrata, copiado pela pequena burguesia. Para Martins: “vida privada se constitui como dimensão do modo de vida burguês. Nesse sentido o privado se contrapõe ao público. Este espaço de interesse, intervenção e controle do estado; aquele como espaço de interesse privado e liberdade do indivíduo” (2000, 105).

A partir dessa ideia podemos concluir que no Brasil não existe vida privada, mas apenas um resíduo de vida privada, pois na mentalidade do brasileiro o que é público pode ser apropriado em favor do particular. Os escândalos de corrupção, espalhados do Oiapoque ao Chuí, corroboram esta constatação. O cotidiano, ao contrário da vida privada, constitui o espectro da produção capitalista. Só pode ser pensado no contexto urbano e industrial.

A divisão do trabalho, a especialização, a produção em série, a linha de montagem, a marcação cronometrada do tempo; a hierarquia, que impõe

relações servis; a competição do mercado; a burocracia, que facilita a corrupção; a produção em grande escala, as horas extras, as oitos horas de trabalho diário, o controle do tempo, o cartão de ponto, a chamada, a lista de frequência transformam o trabalho em processo de coisificação do ser humano.

A rotina imposta em função da reprodução das relações capitalísticas rebaixa o potencial humano à desumanização. Engarrafamentos, acidentes no trânsito, rebeliões nos presídios, greves infundadas nos setores públicos, violência urbana, poluição ambiental, visual e sonora, assassinatos de índios, sem-terra, negros, homossexuais e moradores de ruas, falta de segurança, corrupção, tráfico e outras mazelas acentuadas no atual modelo de sociedade provocam o retorno à barbárie.

Em consequência o cotidiano se transforma em rotineiro, cansativo, stressante, banal, sequencial, opressivo e mecânico. Não tem novela, culto, missa, futebol, carnaval, ano novo, natal, dia das mães, dia dos pais, tele sena, Silvio Santos, Faustão, Hebe, Xuxa, Angélica, Ratinho, Criança Esperança, copa do mundo, horário político que nos salve. "Onde os caminhos criadores da história estão fechados restam apenas os impasses da superação individual de uma vida desprovida de sentidos" (Bakhtin; 2001, 92).

Frente a esse contexto pensar o cotidiano como usos e costumes de um povo não tem muita representação. Surge o terceiro punctum. Entre em cena o conceito de cotidianidade, estudada principalmente pela sociologia, história e geografia humana. A crença de que o homem comum, o homem simples, o homem ordinário são capazes de fazer a história. O vivido se transforma em fonte de criação, inventividade, criatividade e de bricolagens.

De Certeau, em *Invenção do Cotidiano* (2001) demonstra como, apesar das estratégias de controle do poder institucional o homem comum se transforma um ser inventivo, criativo e bricoleiro. Nesse processo existem segundo o autor (2001, 79),

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que "fazer com", Nesses estratagemas de combatentes existe uma arte de golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor.

O homem comum por meio de práticas cotidianas: fazer, andar, falar, vestir, comer, trabalhar, conversar, se divertir, etc., inventa formas de vivencias

que não foram pensadas e, portanto não podem ser controladas pelo poder instituído e instituinte. O que a ciência social e a história entendiam como alienação passa a ser concebido como inventividade, criatividade, formas de resistências e *culturas desviantes* (SANTOS SILVA, 2011).

A “embromação” é muito mais que a preguiça do operário. É uma forma de resistência contra o serviço que lhe rouba energia física e mental. O aluno que não se aquieta no banco da sala de aula se encontra numa postura de negação contra a autoridade reproduzida pelo professor. A religião não é apenas o ópio do povo. Nesse *locus* ele é preferido, frente ao rico avarento. O carnaval vai além de ser a maior festa brasileira, é a carnavalização das representações sociais. A Copa do Mundo não é apenas um jogo de futebol, é o momento da vivência da brasilidade plena.

Outra contribuição para a implosão e releitura do conceito de cotidiano vem de Martins, que afirma: “na cotidianidade, e não na vida cotidiana, há um alargamento do imaginário em detrimento da imaginação. A vida se torna um modo de vida marcado por uma sociabilidade teatral, pela representação (por fazer presente o ausente) e pela fabulação” (2000, 104).

A cotidianidade representa para as ciências humanas um novo paradigma. Este exige novas posturas de enfrentamento frente ao objeto. Os teóricos da sociologia que se debruçam sobre este conceito reivindicam que a sociologia da vida cotidiana, deve ser compreendida por intermédio da aplicação de uma metodologia quantitativa, que: “requer uma habilidade para neutralizar, na medida do possível, todos os positivistas *etnocêntricos*” (PAIS; 144, 2003).

Nessa perspectiva o conceito de cotidianidade não implica um conjunto alienado de saberes e práticas destituídas de lógica, ao contrário, o senso comum e o cotidiano são repletos de significados que exigem complexos deciframentos a fim de se estabelecer as representações da vida cotidiana de uma determinada comunidade.

A cotidianidade se constitui repleta de representações, complexos, símbolos, fabulações, significados, teatros, narrativas, imaginários, arquétipos, ficções, histórias, realidades e sonhos. Enfim é tênue a linha que na cotidianidade separa a realidade e a ficção. De acordo com Martins,

Cotidianidade não é nem pode ser vaga substantivação de um adjetivo da moda. “ela é substantivamente a consciência do lugar das contradições na era do cotidiano. Ela é o momento da história que parece dominado pelo repetitivo e pelo que não tem sentido” (2000, 108).

A cotidianidade, bem como o cotidiano, não está acima do bem ou do mau. Eles são concebidos como produtos sociais. Como afirma Bakhtin (2001) existe uma ideologia do cotidiano que difere da ideologia oficial por ser mais dinâmica e sensitiva. Os significados da cotidianidade são construções resultantes da interação social entre os sujeitos de uma determinada comunidade e só podem ser compreendidos com base no contexto social e histórico nos quais foram produzidos.

Para tanto, as metodologias qualitativas, dentre elas a história oral e a abordagem em geografia cultural, são recursos metodológicos capazes de captar as sutilezas, as ideologias, as representações, as fabulações, o imaginário, o onirismo presentes na cotidianidade. Como afirma Caldas: “nossa busca atual por uma ‘poética da interpretação’ corresponde ao momento de cuidar da singularidade, do corpo e da voz, tão cheios de natureza, história e sociedade” (2001, 11).

A captura do indecifrável exige muito mais que a transcrição do documento ou uma “etnografia densa”. As metodologias qualitativas são praticadas com escutas, monossílabos, murmúrios, sorrisos nos olhos, silêncios, presenças, observações, paixão em ouvir a voz do outro, sede de escutar sua história de vida, experiências, sonhos, desespero, ilusões, medos, sensibilidade, entusiasmos, decepções, aborrecimentos, perdas e ganhos.

Na arena das metodologias quantitativas os colaboradores da pesquisa, por meio de suas narrativas conquistam o espaço e o tempo da fala, da oralidade. O resultado final não é o artigo, a dissertação ou a tese do pesquisador. O mérito é do narrador. Cada ritmo, cada momento narrado pertence a ele e somente a ele, a ponto do narrador confessar: “eu vivi cada uma dessas palavras” (CALDAS; 2001, 36).

A IMPLOÇÃO DE RUPTURAS EPISTÊMICAS COMO FONTE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nas sociedades capitalistas, que tem por base a exploração, a coisificação humana, a apropriação dos meios de produção e a concentração do capital pensar em Educação Ambiental é no mínimo um paradoxo. Qualquer tentativa de implantação de projetos ou programas que primem pela Educação Ambiental (doravante designada por AE) será pensado como instrumento de reformas e não de mudanças capazes de abalar as estruturas do poder vigente. No entanto, este é apenas um lado da moeda. A educação

com base no princípio da contradição pode ser empregada tanto para a reprodução quanto para a transformação social.

No contexto deste escrito a EA em termos de pressupostos teóricos e metodológicos é pensada de forma integrada a Ecopedagogia (GUITIÉRREZ, 2002) e a Pedagogia da Terra (GADOTTI, 2000), propostas educativas que lhe garante corporificação. A EA, neste sentido, implica a contraposição do modelo de sociedade e educação que temos, os quais necessitam ser recriados a partir das cotidianidades sentidas e vividas pelos sujeitos sociais.

A sociedade capitalista se estrutura com a ascensão da classe burguesa ao poder político, pois os burgueses antes da Revolução Francesa (1789), já eram possuidores do poderio econômico. Para a consolidação de seus ideais a burguesia precisou construir uma concepção de mundo que rompesse com os ditames da Igreja Católica e direcionasse a fé em Deus para a fé no trabalho, como garantia do bem viver.

As contribuições dos humanistas, renascentistas e iluministas foram fundantes à formatação das ideais burguesas. A nova visão de mundo, com base nas teorias de Descartes e Newton criaram a visão mecanicista da realidade. A nova ordem passa ser a fragmentação dos elementos em série. O humano foi apartado da natureza; a prática separada da teoria, os operários excluídos dos meios e modos de produção. Em síntese, as fragmentações resultaram do desmembramento entre matéria, espaço e tempo.

As separações dos elementos constitutivos: conhecimento/prática, sujeito/objeto, serão conclamadas como condição *sine qua nom* para a garantia da objetividade científica. A lógica da estratificação social se consolida. Porém, a divisão neste contexto será organizada não mais entre servos, senhores feudais e religiosos, mas entre os que detêm os meios de produção *versus* os que possuem apenas a força de trabalho. De acordo com Lafargue (2003, 15),

A moral capitalista, lastimável paranóia da moral cristã, lança o anátema sobre o corpo do trabalhador; toma como ideal reduzir o produtor ao mínimo mais restrito de necessidades, suprimir as suas alegrias e as sua paixões e condená-lo ao papel de maquina gerando trabalho sem trégua nem piedade.

As ciências garantiram e ainda garantem a oficialização do discurso burguês. O desenvolvimento da EA na ordem capitalista passa por um paradoxo: se propõe a busca da totalidade numa sociedade cuja base é a exclusão. Assim, a EA será sempre eficiente e nunca eficaz. Ser também eficaz

implica que a EA seja capaz de romper com o paradigma¹ atual e construir uma nova concepção de mundo, de ser humano, de sociedade e natureza.

Na atualidade vários autores pontuam para a necessidade de se construir uma nova sociedade, mais humana e integradora. Entre eles, Morin propõe a formação de uma cultura,

[...] a partir dos problemas de todos, não por acumulação, mas por diversidade e multifocalidade, não aditivamente, mas por núcleos estratégicos de conhecimentos, [...], articulações que permitem unir o que estava separado, tentar escapar a cegueira fragmentada e a ignorância respeitada (2003, 43).

A ausência de sentido vivenciada no mundo contemporâneo é o suprassumo da reflexividade da modernidade. Unir o que foi separado não passa pela lógica da acumulação e transmissão de conhecimento, mas pela compreensão da coresponsabilidade humana, que tem como ponto de partida os lugares vividos e como meta o alcance da cidadania planetária.

As concepções holísticas defendem a organização da sociedade planetária numa comunidade global; não globalizante, mas global no sentido de que somos cidadãos planetários e, os empreendimentos, os programas e os projetos, sejam de ordem econômica ou social, refletem o/no próprio ser humano, independente do local que esteja inserido.

O direito à existência dos seres vivos, entre eles o da vida humana, são valores que formam a base da concepção holística. Essa visão filosófica começou a ser gerada a partir das descobertas científicas da Física Moderna de Einstein. De acordo com Capra: "Einstein acreditava profundamente na harmonia inerente à natureza, e, ao longo de sua vida científica, sua maior preocupação foi descobrir um fundamento unificador para a física" (1982, 70).

Como resultante dessas descobertas o universo passou a ser compreendido como uma rede intrinsecamente dinâmica. Tempo, espaço e matéria estão intimamente relacionados e integrados. Espaço físico é o transcurso do tempo (MASSEY, 2008). O tempo se materializa no espaço, no lugar, *locus* da cotidianidade.

Atualmente, a mecânica quântica, física quântica ou teoria quântica concebe a realidade formada por grupos de diferentes interações e processos, objetos e observadores. Os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da

1. Entendemos paradigma a partir dos pressupostos de Capra que o considera como: "uma mudança profunda no pensamento, percepção e valores que formam uma determinada visão da realidade" (CAPRA; 1982, 28).

natureza se dão harmonicamente integrados ao desenvolvimento humano. Humano e natureza formam, não dois, mas um ser uno e indivisível (ARNTZ, CHASSE & VICENTE, 2007).

Nesses novos paradigmas qualquer ciência que reclame para si o *status* de ciência síntese estará relegada ao ostracismo acadêmico. As teorias qualitativas, as teorias da percepção, as lógicas vivenciais, intuitivas, dinâmicas, complexas e processuais não serão objeto de estudo de uma ciência específica, mas da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e da transversalidade (GADOTTI, 2000 & GUITIÉRREZ, 2002), que implicam o encontro entre as áreas do conhecimento, das disciplinas e, principalmente, das pessoas que ensinam e produzem saberes e teorias.

As transformações idealizadas pelos defensores das teorias integracionistas são sustentadas pela lógica do pensamento relacional e auto-organizacional. A lógica do sentir emoção e, deixar fluir a subjetividade humana, tão renegada pelos ditames cientificistas. É o momento de, como afirma Guitierrez: “revalorizar antigas práticas da realidade cultura, das antigas tradições religiosas, e as descobertas da física moderna” (2002, 34).

OS PRESSUPOSTOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Como nosso foco de análise é a EA precisamos compreender como os princípios, apregoados pelas teorias holísticas, podem ser apropriados pela educação sistêmica, a fim de romper com o modelo da educação disciplinar, que na atualidade se renova sob a égide das novas tecnologias.

Estamos no linear da terceira onda, da sociedade cerebral, da sociedade do conhecimento, da sociedade digital ou, simplesmente, da era virtual. Pois bem, estes são as novas concepções que caracterizam no momento a produção e o acesso ao conhecimento.

A sociedade contemporânea é concebida como sociedade do conhecimento, que tem como elemento fundante a compressão do tempo e espaço (GIDDENS, 1991). As redes sociais passam ser a representação simbólica do momento. A ordem do dia é o desenvolvimento cognocitivo, criativo e inventivo do ser humano.

A educação para a terceira onda se organiza para o desenvolvimento da imaginação. O foco está no professor como facilitador ou mediador da aprendizagem. O aluno é percebido como principal responsável pela conquista e construção do seu próprio conhecimento. Alunos, junto com o

educador, propõem temáticas globais e locais, que serão estudadas por meio dos projetos pedagógicos ou didáticos (SANTOS, 2003).

Por sua vez, o conhecimento não vem em receitas prontas, mas se estrutura na busca de resoluções de situações complexas relacionadas à realidade histórica e aos espaços nos quais os alunos estão inseridos. Nesse sentido, as questões ambientais serão necessariamente contempladas. A EA ganha uma visão ampla, com o propósito de formar o ser humano por completo: corpo, mente e coração.

O currículo, para atender as expectativas sociais, será organizado por meio dos pressupostos da educação do futuro. Neste paradigma a educação acompanha os sujeitos em todos os momentos e não em apenas uma etapa da vida. O princípio básico, como defende Young, é: "a realização do potencial emancipador do aprendizado para todas as pessoas ao longo de todas as suas vidas" (2000, 257).

A sala de aula é um dos espaços de aprendizagem, mas também se aprende nas praças, museus, exposições, teatro, bibliotecas, em contato com os movimentos sociais e com a comunidade. As redes educativas também são fontes de conhecimento. Todos os espaços na sala de aula, na escola e fora delas são possibilidades abertas às diversas aprendizagens.

A avaliação perde o sentido de controle e exclusão social. Essa passa a ser entendida como instrumento que permite integrar processos e produtos, está relacionada com satisfação e o prazer na conquista e construção do conhecimento. A avaliação não será para tirar nota, mas para que, no momento da autoavaliação, educandos e educadores possam materializar o que o grupo aprendeu a partir do comprometimento individual e coletivo (SANTOS, 2007).

A avaliação vai se caracterizar pela busca do processo qualitativo, para além da demonstração das fórmulas, regras e teorias decoradas e alcança a produção escrita, oral, gráfica, artística, cultural e corporal. O sucesso é uma expectativa que envolve todos os sujeitos educativos.

Nesse contexto educar vai além da transmissão de informações pelo professor e, assimilação do transmitido pelo aluno. Para a ecopedagogia, de acordo com Gutierrez, educar é: "impregnar de sentido as práticas e atos cotidianos" (2003, 23). Educar é promover a aprendizagem por meio do sentido das coisas, a partir da vida cotidiana, para que educandos e educadores descubram a beleza da cotidianidade presente no viver humano.

A ecopedagogia se organiza a partir da pedagogia da demanda, ou seja, a educação deixa de ser um processo endógeno e passa fazer parte dos protagonistas, na busca da satisfação das necessidades não-satisfeitas, resulta em processos, iniciativas, propostas e soluções que são pensados e articulados no contexto de cada grupo ou comunidade. Neste sentido, a prática educativa é flexível, processual e holística.

Educador e educando são vistos como interlocutores que desenvolvem e promovem processos de comunicação de forma coprodutiva e de comunhão interativa com o entorno, tanto humano, quanto natural e social. A relação terá como elemento mediador à comunicação vivencial, expressão pessoal e grupal. Aliás, o grupo é o âmbito privilegiado para a manifestação das diferentes formas de expressão.

Ao material pedagógico se acrescenta o caderno de aprendizagem, que será utilizado para registros das reflexões, dos sentimentos, das memórias, das experiências e, demais atividades do processo de aprendizagem que sejam significativas para os educandos.

A ecopedagogia pode parecer como uma nova proposta de educação, no entanto, os seus princípios e ideais educativos não foram pensados da noite para o dia. Muitos teóricos e educadores vêem há tempos conclamando a necessidade de se pensar a educação para além de sua racionalização instrumental. Por exemplo, Gadotti defende a seguinte ideia,

A educação da pessoa cidadã voltada a pessoa cidadã, sujeito de deveres, pois ele não recebe os direitos de que é, por natureza, o beneficiário. Ele os conquista de maneira ativa e responsável, como o co-criador de seus próprios. Seus direitos de cidadania são resultados do exercício cotidiano de criá-los como um cidadão ativo (1995, 177).

A preocupação com a formação cidadã e integral do ser humano, voltada para o autoconhecimento e a participação efetiva nas decisões do grupo se transforma na vanguarda educativa. Uma das vertentes da ecopedagogia pode ser encontrada na Pedagogia Libertadora. Proposta que na atualidade é divulgada pelo Instituto Paulo Freire, (IPF), no qual configuram com membros fundadores o próprio Paulo Freire, Gadotti e Gutiérrez².

A pedagogia libertadora, como prática efetiva tem ocorrido muito mais por meio dos espaços educativos não formais: igrejas, sindicatos, associações, grupos comunitários, locais onde educadores e educandos

2. Para saber mais sobre o IPF acessar: <http://www.paulofreire.org/>. Acesso em 02 de jun de 2012.

mediatizados pela realidade, extraem os conteúdos de aprendizagens, rumo à transformação social. Paulo Freire ensina,

A sociedade revolucionária que mantenha a prática da educação bancária ou se equivocou nesta manutenção, ou se deixou morder pela desconfiança nos homens. Em qualquer das hipóteses, estará ameaçada pelo espectro da reação. [...]. Paradoxalmente, então, usam o mesmo instrumento alienador num esforço que pretendem libertador. E há até os que usando o mesmo instrumento alienador, chamam aos que divergem desta prática de ingênuos ou sonhadores, quando não reacionários (1987, 67).

A construção de uma nova educação implica na superação do modelo de ensino pautado na lógica da transmissão, assimilação e repetição dos conteúdos escolares. Para tanto, a relação entre educandos e educadores se dará de forma dialógica. O professor é um sujeito político que caminha junto com o grupo num trabalho de superação do senso comum rumo à aproximação de consciência.

Na concepção libertadora os conteúdos de ensino, chamados temas geradores, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, o que vai garantir a educação seu caráter eminentemente político. A nova concepção de conteúdos implica na modificação do método de ensino. De acordo com Libâneo,

Os passos da aprendizagem – codificação, decodificação, e problematização da situação – permitirão aos educandos um esforço de compreensão do “vivo”, até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. Se nisso consiste o conteúdo do trabalho educativo, dispensam-se um programa previamente estruturado, trabalhos escritos, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas essas próprias da “educação bancária”, portanto, domesticadoras. Entretanto admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador- educandos no processo de grupo e, às vezes, a auto-avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social (1985, 34).

Nessa concepção o método só pode ser desenvolvido por meio do constante diálogo entre os agentes do ato educativo. A discussão em grupo, o respeito pela fala do outro, o saber ouvir, a consideração pela realidade concreta e histórica na qual os educandos estão inseridos são pressupostos básicos da aprendizagem defendidos por Freire e seus seguidores.

Esses pressupostos metodológicos podem ser relacionados com os princípios da ecopedagogia, sistematizada por Gutiérrez (2002) e, com a proposta da cotidianidade (MARTINS, 2000), apresentada na primeira parte deste escrito.

Na ecopedagogia o fazer pedagógico conjuga a aprendizagem a partir da vida cotidiana. De acordo com Gutiérrez: “a educação deve seguir em busca do processo de elaboração de sentidos da própria vida cotidiana e a criação de novas e possíveis relações” (2002, 63).

A EA com base nos pressupostos da ecopedagogia se direciona para as significações da vida cotidiana, que ao ganhar sentido se transformar em cotidianidade como expressão do modo de vida. Como a EA cumpre essa função social senão considerar os temas geradores, os temas problematizadores? De acordo com Freire Dias,

O fator mais importante que contribui para a especificidade da EA é, sem dúvida, sua ênfase na resolução de problemas práticos que afetam o meio ambiental humano. Disto deriva uma outra característica fundamental da EA, a abordagem interdisciplinar, que considera a complexidade dos problemas ambientais e a multiplicidade dos fatores ligados a eles (1998, 83).

O fator social é o predominante para a ecopedagogia e a pedagogia libertadora. Estas propostas educativas rompem com a “camisa de força” do currículo oficial ao valorizar os problemas do espaço percebido que são transformados em temas de estudos. Na ecopedagogia a orientação quanto aos conteúdos de ensino também avança para além da educação bancária, pois eles representam as formas de expressões dos diferentes temas extraídos da vida cotidiana.

Para a efetivação da EA os conteúdos e temas são resultantes do contexto social de cada grupo. A ecopedagogia tem como elemento constitutivo o método da comunicação vivencial e a expressão pessoal e grupal. Educandos e educadores são vistos como interlocutores, que desenvolvem e promovem processos de comunicação de forma coparticipativa. Princípios que se relacionam com a proposta da Pedagogia Libertadora.

Nos espaços de aprendizagem da EA é inadmissível a figura do professor que se posiciona num pedestal e, anuncia as verdades que deverão ser seguidas pelos seus discípulos. A EA e a ecopedagogia são práticas educativas que se constituem a partir do diálogo honesto entre seus agentes sociais e históricos.

A aprendizagem como resultado das praticas educativas se consolida no comprometimento individual e social de cada sujeito e, da relação que este estabelece com o seu grupo. A aprendizagem acontece de acordo com Gutiérrez (2003, 65), “a partir da mediação pedagógica referente às capacidades de: emotivar-se, relacionar-se, expressar-se, buscar causas e prever consequências, criticar, avaliar, tomar decisões e pensar a totalidade”

Essas capacidades são imprescindíveis para efetivação da EA, que ao indicar a relação completude entre os seres humanos, a natureza e a sociedade propaga os pressupostos de uma nova sociedade, que tenha a compreensão da totalidade e da visão interplanetária na qual todos estamos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste escrito chamamos a atenção à multiplicidade de conceitos que povoam o *locus* da academia, e, como eles foram construídos, por entremeio das condições características da produção do conhecimento científico. Nas duas primeiras partes: “A Invenção do cotidiano: três punctus” e a “Educação ambiental e a implosão das rupturas epistêmica”, foram apresentados os pressupostos teóricos dos conceitos cotidiano, cotidianidade, holismo; e, os referencias metodológicos da pedagogia libertadora e da ecopedagogia como terrenos férteis a aplicabilidade da Educação ambiental.

O principal ponto de intersecção entre essas ideias e práticas é o ser humano. Os conceitos apresentados foram criados, recriados, inventados e reinventados no bojo das ciências humanas. Não há objeto de estudo de tamanha complexidade como o ser humano. Assim, estudá-lo não é tarefa árdua de uma única ciência. O ser humano exige um olhar e uma leitura integradora, interdisciplinar, transdisciplinar, holística promovida entre as ciências humanas e suas correlatas.

O cotidiano, a cotidianidade, a história oral, o holismo, a pedagogia libertadora, a ecopedagogia promoveram rupturas epistemológicas nas áreas humanas. O conceito de cotidianidade rompe com noção de tempo cronológico, linear e progressivo e, com a ideia do espaço geográfico retilíneo. Para a cotidianidade tempo e espaço são concebidos a partir das significações do imaginário social, coletivo e individual, construídos nas intermediações dos espaços vividos.

A história oral e o holismo rejeitam o pensar a ciência como objetivadora e fragmentária, ao considerarem a totalidade. A história oral se

pauta sobre a inteireza textual da narrativa e da história de vida dos sujeitos históricos e, o holismo prima pela totalidade dos contingentes que envolvem a existência humana.

Por sua vez, a pedagogia libertadora, a ecopedagogia e a EA avançam para além da educação pensada pela ciência moderna, pautada na fragmentação dos conteúdos escolares. Para essas propostas educativas o ensino e a aprendizagem são pensados, definidos e aplicados a partir de temas e temáticas problematizados por entremeio das vivencias e expectativas sentidas pelos educandos e educadores.

Esses novos paradigmas são vertentes das ciências humanas que procuram dar vez, voz e espaços aos que foram excluídos pela ciência como indivíduos ahistóricos. As pessoas simples e comuns passam a ser concebidas como sujeitos da história. Cada ser humano, cada pessoa em especial compõe sua história, seja pela participação, omissão, aceitação, resistências ou negação dos ditames impostos verticalmente.

Por fim, cotidiano, cotidianidade, história oral, holismo, pedagogia libertadora, ecopedagogia e EA apresentam uma ruptura com a lógica do poder dominante ao trazerem reflexões sobre a necessidade de se pensar outra sociedade. A qual tenha como suporte maior equidade social para todas as pessoas, e, não somente para uma casta de privilegiados.

Com essas ideias pensamos que os fios da rede da EA estão bem entrelaçados é hora de nos jogarmos ao rio. Que venha a tempestade.

ENVIRONMENTAL EDUCATION, WE WANT FULL AND NOT HALF: NEW PRACTICES AND PARADIGMS

Abstract: This writing is characterized as a reinterpretation of concepts that in actuality buzzes the academic scenario. Which do not involve simple fad, but that the bulge bring the necessity to rethink and rebuild a society, able to integrate the constituent elements, erstwhile separated by modern science. The reinterpretation is organized in three moments, separated didactically, nevertheless closely related. The first analyzes the construction of quotidian concept in three *punctuns*: negation, acceptance and reconstruction. The second presents the assumptions of vision holistic in contradistinction to disciplinary vision of knowledge, so present in our school practices. The latest discussion exposes new educational presuppositons, which in our view can contribute significantly to implementation of Environmental Education. We want full and not half, an Environmental Education that materializes in search of wholeness between the human being, society and nature.

Keywords: Everydayness; ecopedagogy; liberating pedagogy and environmental education.

REFERÊNCIAS

- ARNTZ, Willian; CHASSE, Betsy; VICENTE, Mark. *Quem somos nós: a descoberta das infinitas possibilidades de alterar a realidade diária*. Rio de Janeiro: Prestígio Editorial, 2007.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Portugal: Edições 70, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- CALDAS, Alberto Lins. *Nas águas do texto: palavras, experiência, e leitura em história oral*. Porto Velho: EDUFRO, 2001.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergentes*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE DIAS, Genebaldo. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 5. ed., São Paulo: Global, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar da civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GUIITÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 3. ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.
- LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo: Claridade, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19. ed., São Paulo, Loyola, 1985.
- MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: HUCITEC, 2000.
- MORIN, Edgar. *Meus demônios*. 4. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS SILVA, Avacir Gomes dos. *Culturas desviantes: as espacialidades das comunidades ribeirinhas do Valle do Guaporé*. Tese. Universidade Federal de Goiás/UFG, 2011.
- SANTOS, Avacir Gomes dos. Professora pra que esta prova tão grande? É pra te testar melhor. In: SANTOS, Nilson (Org.). *Alinhavos em ciências humanas*. Porto Velho: EDUFRO, 2007.
- SANTOS, Avacir Gomes dos. Projeto pedagógico: a busca da totalidade do conhecimento escolar. *Primeira Versão*. Universidade Federal de Rondônia-Porto Velho, ano II, n. 109, agosto, 2003.

YOUNG, Michael. *O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado*. São Paulo: Papyrus, 2000.

Sobre o autor

AVACIR GOMES DOS SANTOS SILVA. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Mestra em Geografia, Graduada em História e em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus Rolim de Moura. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, Avaliação da Aprendizagem, Planejamento Escolar.

Recebido para avaliação em 30 de maio de 2012

Aceito para publicação em 20 de julho de 2012