

Currículo, Transversalidade e Sentidos em Educação Ambiental

Jane Márcia Mazzarino¹
Angélica Vier Munhoz²
Jaqueline Luciana Keil³

RESUMO: A escola pode ser um espaço de educação ambiental, de sensibilização dos alunos na busca por valores que pautem as relações entre todas as formas de vida. Mas qual o papel do currículo diante desta necessidade? O objetivo deste artigo é refletir sobre as práticas ecopedagógicas no contexto escolar, de modo a contribuir na compreensão do papel do currículo em relação à educação ambiental. Entende-se que a ecopedagogia sugere a transversalidade entre vários campos dos saberes. O que interessa são as possíveis conexões e a partir delas a viabilização da experimentação desses saberes, as inusitadas possibilidades de aprendizagem, a construção de conhecimentos que produzam afectos no corpo, gerando outros modos de existência.

Palavras-chave: educação ambiental; currículo; transversalidade; sentidos.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental não deve ser entendida como um tipo especial de educação. Trata-se de um processo longo e contínuo de aprendizagem de uma filosofia de trabalho participativo em que família, escola e comunidade devem estar envolvidos. O processo de aprendizagem de que trata a educação ambiental, segundo Gonçalves (1990), não pode ficar restrito exclusivamente à transmissão de conhecimentos, à herança cultural do povo às gerações mais novas ou à preocupação com a formação integral do educando, inserindo-o em seu contexto social. Deve ser um processo de aprendizagem centrado no aluno, gradativo, contínuo e respeitador de sua cultura e de sua comunidade, além de ser um processo crítico, criativo e político, com a preocupação de construir conhecimentos, a partir da discussão e avaliação dos problemas comunitários e também da avaliação feita pelo aluno sobre a realidade da comunidade em que vive.

Os pressupostos do parágrafo anterior impelem a questionamentos relativos à como a realidade cotidiana do trabalho das escolas se aproxima deste entendimento de como deve ser a educação ambiental. De que forma os educadores trabalham questões ecológicas em seu cotidiano? As escolas estão abordando os temas de forma questionadora, crítica e complexa de modo a proporcionar a reflexão sobre as atitudes e provocar as mudanças de comportamento dos alunos?

1 Doutora em Ciências da Comunicação (Unisinos). Professora do Programa de Pós Graduação Ambiente e dos cursos de Comunicação Social do Centro Universitário (Univates). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Ambientais, Comunicação e Educação (CNPq).

2 Doutorado em Educação pela UFRGS, bolsa sanduiche CAPES na Université Paris VIII. Professora adjunta do Centro Universitário (UNIVATES).

3 Graduada em Pedagogia Séries Iniciais, bolsista de iniciação científica do grupo de pesquisa Práticas Ambientais e Redes Sociais do PPG Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário (Univates).

O objetivo deste artigo é refletir sobre as práticas ecopedagógicas no contexto escolar, de modo a contribuir na compreensão do papel do currículo em relação à educação ambiental, área instituída legalmente no Brasil, mas que muitas vezes não está resolvida no cotidiano das escolas⁴.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA INTERAÇÃO DO SER HUMANO E NATUREZA: PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS PARA A AÇÃO EDUCATIVA AMBIENTAL

A sociedade e a cultura surgem com a expansão ou emergência do funcionamento hipercomplexo do cérebro humano. As sociedades evoluíram valendo-se de tecnologias rudimentares, de forma que converteram sistemas nativos (formados pela natureza não humana) em antrópicos (com intervenção humana sobre a natureza), acarretando muitas vezes em desequilíbrios e crises ambientais (SOFFIATI, 2002). Estas transformações foram acompanhadas de mudanças nas representações sociais sobre a natureza.

Ao longo do tempo, segundo Soffiati (2002) o ser humano foi representando a natureza como dominada por um grande mistério em todas suas manifestações (panteísmo), povoada por deuses (politeísmo) e habitada por espíritos (animismo). Historicamente a relação do homem com a natureza se modifica, mas desde o início o homem demonstrou conhecimento sobre a natureza e a vontade de humanizá-la e dominá-la.

Se, inicialmente a natureza é estranha, potente, religiosa e mágica, a partir do século XVII tenta-se humanizá-la a natureza pela ciência e pela técnica de distintas formas, sempre sustentadas pela idéia de progresso. O homem crê que pode conhecer e dominar as leis da natureza matematicamente, tornando-se seu mestre e possuidor. Desta forma a natureza constituiu-se como “o resultado da ação coletiva de transformação do mundo pelos homens. E, também, em cada época, lugar de projeção dos desejos e das angústias e, no inconsciente humano, o lugar onde se confrontam desejo de fusão e aspiração à dominação” (CHARLOT E SILVA, 2005, p. 69). Para Soffiati (2002, p. 38 a 40):

“A linha predominante no pensamento contemporâneo volta-se para a tradição judaico-cristã, entendendo-se como a raiz intelectual mais profunda do domínio da natureza não humana pelo ser humano. Parece não haver dúvida de que o judaísmo consolida uma visão linear de história em meio às visões cíclicas das demais culturas da Antiguidade [...] a história do povo hebreu-judeu e, posteriormente, a da humanidade cristã divorciaram-se da história do cosmos [...] construída no seio da cristandade ocidental, a concepção mecanicista da natureza leva às últimas conseqüências os postulados do judaísmo-cristianismo sobre o mundo [...] Progressivamente, os mecanicistas do século XVII expurgam da natureza seus últimos resíduos de sacralidade e de organicismo [...] Tanto o capitalismo comercial quanto o mecanicismo aplainam o terreno para a eclosão da Revolução Industrial, em fins do século XVIII, que nutrirá a atitude instrumentalizadora ocidental ante a natureza, num típico anel moriniano, ao mesmo tempo em que se nutrirá dela. Caminhamos, assim, para a crise ambiental da atualidade.”

As causas desta crise, conforme apontadas por Gutierrez-Pérez (2005) são: a economia baseada no aumento da produtividade; concentração de riqueza; incorporação acelerada das novas tecnologias, avanços e inovações aplicados do campo científico; exploração proporcionada e intensiva dos recursos naturais; uso de mão-de-obra barata; mercantilização do conhecimento. Além disso, com o aumento da população e com os processos crescentes de urbanização se elevam as demandas de consumo e, portanto, de recursos naturais, nem sempre renováveis. Para Gutierrez-Pérez (2005, p. 188):

4 Este artigo é parte da pesquisa Práticas ambientais e redes sociais: investigações das realidades dos resíduos sólidos domésticos no Vale do Taquari RS ligado à linha de Pesquisa Espaço e Problemas Socioambientais, do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES.

“A globalização da economia nos levou a prescindir da força física e do trabalho presencial para substituí-lo pelo domínio da robótica, do comércio eletrônico, do teletrabalho ou da afetividade virtual. Paralelamente é tal a magnitude da exclusão social que fomos gerando, que os próprios estados já não têm como dimensionar as conseqüências ambientais, sociais, econômicas ou culturais destas mudanças inéditas no devir da história.”

Setores econômicos assumiram que o crescimento deve ser contínuo, ilimitado e a qualquer custo. Mas o crescimento que se observa, segundo Gutiérrez-Pérez (2005), é: sem emprego, empregos de baixo rendimento e informais; sem equidade no valor do trabalho, beneficiando os mais ricos; sem a voz das comunidades, caracterizado por regimes que afogam a participação social nas decisões sobre suas vidas, tendendo a fazer desaparecer a identidade cultural pela uniformidade global e gerado pela degradação do meio ambiente na ânsia de crescimento econômico.

Para Soffiati (2002), o avanço da biologia, da paleontologia, da etologia entre os anos 50 e 70 mostram que o ser humano não pode ser compreendido fora do contexto biológico e ecológico, e que traços atribuídos aos humanos são, na verdade, dos seres vivos. “Uma nova imagem da natureza desenha-se diante dos nossos olhos. Uma imagem presidida por comportamentos complexos, de resto já intuídos pelos povos arcaicos, pelo taoísmo e pelos físicos helênicos” (SOFFIATI, 2002, p. 41).

Hoje há uma percepção generalizada que se vive uma crise ambiental planetária. A maioria da população pode não saber explicar os mecanismos detalhadamente, mas incorporam a cada dia em seus discursos temas como efeito estufa, destruição das florestas, buraco na camada de ozônio, contaminação dos alimentos, empobrecimento da diversidade de vida, problemas com o lixo e com os recursos hídricos, entre outros. A novidade da crise atual está no fato de ser antrópica e ter escala planetária. Segundo Soffiati (2002) ocorreram crises planetárias não-antrópicas e crises antrópicas não planetárias. “é a primeira vez nos 4.500.000 de anos de existência do nosso planeta, que se constitui uma crise ambiental oriunda das atividades exercidas por uma só espécie – no caso a nossa – que assume um caráter global” (SOFFIATI, 2002, p. 47). Para Soffiati autor (2002, p. 60), o ambientalismo surge com o intuito de “redimensionar as relações entre sociedades humanas e meio ambiente [...] Trata-se de trabalhar não pelo melhor dos mundos, mas por um mundo melhor”.

Neste sentido o paradigma organicista contemporâneo propõe uma nova relação entre as antropossociedades e a natureza não-humana, podendo originar “novas formas de exercício da cidadania que incorporem e redimensionem a antiga cidadania” (SOFFIATI, 2002, p. 62). O autor refere-se ao papel dos novos educadores nestes processos, os quais devem incorporar nas suas práticas a dimensão ambiental. Loureiro considera a educação ambiental elemento estratégico na consciência crítica das relações sociais e de produção que envolvem humanos e a natureza. Para Loureiro (2002, p. 69):

“A educação ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza.”

A ação educativa ambientalista deve ser orientada teórica e politicamente para ser transformadora, segundo o autor, devendo, ainda, fazer relação entre elementos sócio-históricos e políticos com o cotidiano dos sujeitos sociais e com a prática cidadã. Também Guattari (1990, p. 9) afirma que:

“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. Essa 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.”

Para o autor, é preciso engendrar novas práticas micropolíticas e microsociais, além de novas solidariedades e novas práticas estéticas para que as práticas sociais e políticas trabalhem para a humanidade e não para as semióticas políticas. Assim como Guattari (1990), os outros autores trabalhados neste capítulo apontam como pressupostos fundamentais para a ação educativa ambiental na contemporaneidade a reflexão e a mudança nas práticas individuais e coletivas, de modo a se reinventar a relação entre o ser humano e a natureza, o que passa por uma reinvenção das práticas e lógicas do campo educacional.

CURRÍCULO, TRANSVERSALIDADE E SENTIDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde o século XVII, com a institucionalização da educação de massas, o currículo vem se constituindo de forma a educar novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes para que vivam bem no espaço e no tempo. Ainda não se conseguiu ultrapassar essa barreira endurecida baseada na transmissão e no disciplinamento dos corpos. Os processos educativos contam ainda, quase que exclusivamente, com quadro-negro, giz, salas de aulas em espaços fechados, onde se dá a transmissão de conteúdos via livros didáticos, com a verificação de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o currículo escolar constitui-se na possibilidade de conhecer as informações sem vivenciá-las, experimentá-las e sem inseri-las em um contexto. Aprendem-se conhecimentos experienciados por outras pessoas de tal forma que aquele que aprende está separado daquilo que é aprendido. Assim foi e ainda é organizado o currículo escolar formal: uma lista extensa e complexa de conteúdos que deve ser apreendida pelo cérebro do estudante a partir de um pensamento com imagens já estratificadas. É a decantação do vivido no lugar de experiências e experimentações diretas e intensivas.

Enquanto filhos dessa tradição não se pode negá-la ou destruí-la por completo. No entanto, sabe-se que o novo milênio trouxe transformações sociais, emergentes relações com o planeta e a necessidade de novos cuidados de si. Guattari (1990, p. 55), ao falar de articulações ético-políticas, propõe uma *ecosofia* que busque reinventar maneiras de habitar o mundo.

“Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, como o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, 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 estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época.”

Se até então se tinham formas e fórmulas prontas para um mundo que parecia estável, um conhecimento que parecia mais concreto, agora se é impelido a interagir com novos mapas plurais que constituem esse tempo e espaço. A educação, e aqui, sobretudo o currículo, é convocado a se tornar mais cultural e menos escolar. Isso porque se necessita apreender as experiências inquietantes e, por vezes, assustadoras, desse tempo tão desafiador.

Coloca-se, assim, o grande dilema da educação: como aprender as sabedorias desse tempo e fazer com que essas experiências entrem nos currículos e práticas pedagógicas? Como fazer com que essas experiências produzam ressonâncias no corpo, gerando mudanças em relação à vida e a terra?

Revbea, Rio Grande, V. 7, Nº 2: 51-61, 2012.

O corpo aprende e apreende na medida em que interage, experimenta, sente-se presente e sensível aos acontecimentos. Em qualquer experiência, o corpo é o suporte da intuição, do saber, da invenção e ele aprende aquilo que lhe afecta e não o conhecimento que se tem sobre aquilo. Sua experiência leva vantagem sobre qualquer tipo de especulação e ele é convocado a evoluir, perder-se, assimilar, retornar, expandir-se, degustar, apreciar. As experiências vividas inteiramente permitem que o aprendizado se torne autêntico, que produza sentidos levando o próprio corpo a se apropriar do conhecimento. À medida que os conceitos são vivenciados e internalizados eles se transformam em novos modos de pensar, sentir e viver novas culturas. É preciso tocá-los, transcendê-los, entrar em contato através da pele. Valery (1960, p.215) vai dizer que “o mais profundo é a pele”.

Aprender é perambular, experimentar com o corpo novas sensações, desterritorializar e habitar outros territórios até então desconhecidos. É produzir uma história, uma vida, uma terra. É desacomodar o pensamento do mundo das idéias já prontas, dos espaços já percorridos.

Mais do que nunca se precisa aprender a pensar transversalmente no sentido de não separar mais a natureza da cultura. A idéia de pensar a educação ambiental remete para esse caminho. As práticas ecológicas podem produzir a criação de singularidades, tecidas em redes como campos de saberes abertos. Ao abandonar a idéia do conhecimento como construção arbórea, cujos fundamentos estão baseados em raízes profundas, é possível construir trânsitos entre as multiplicidades estabelecendo conexões infinitas. Assim, uma educação que se propõe ambiental, corporal, cultural e emancipadora pode compor um currículo em forma de mapa, um currículo rizomático. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 32):

“Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda.”

Esse currículo, composto por linhas e curvas, não tem começo ou fim e a sua força encontra-se no meio. O meio que se sente, que se experimenta e que cada um se deixa afectar. Pode-se adentrá-lo por diversas entradas e percorrê-lo, expandi-lo, povoá-lo.

Para Leff (2001) o saber ambiental questiona todas as disciplinas e todos os níveis do sistema educacional, pois desafia a transmissão do saber, propondo uma educação dialógica onde exista uma relação entre pesquisa, docência, difusão e extensão de saber. Também exige novas atitudes dos educadores e alunos, de forma a criarem-se novas relações sociais para a produção do saber ambiental. Leff (2001, p. 261) afirma que:

“O ensino tradicional básico falha não tanto por ser disciplinar, mas por não impulsionar e orientar as capacidades cognitivas, criativas dos alunos, e por estar desvinculado dos problemas do contexto sociocultural e ambiental. A pedagogia ambiental deve gerar um pensamento da complexidade que seja crítico, participativo e propositivo.”

Hoje a escola organizada sob a lógica dos saberes disciplinares faz com que cada professor trabalhe com os seus conteúdos separadamente, enquanto a perspectiva ecopedagógica estabelece que é preciso compreender as complexas relações entre aspectos, biológicos, geográficos, históricos, econômicos, sociais e culturais geradores desse problema. Neste sentido, Leff (2001, p. 257) afirma que “A pedagogia do ambiente implica ensinamentos que derivam das práticas concretas que se desenvolvem no meio [...]”.

O desafio da sociedade sustentável de hoje é criar novas formas de estar no mundo, e o campo educacional tem muito a contribuir se aceitar o desafio de reinventar-se. Para Gutiérrez e Prado (2000) é preciso superar os falsos valores que estão na gênese e no crescimento da sociedade, a fim de fundamentar um novo caminho, que conduza a um

novo paradigma, a partir de uma profunda consciência ecológica, o que pode acontecer a partir da ecopedagogia, que para o autor é uma pedagogia que promove a aprendizagem do sentido das coisas, a partir da vida cotidiana. Um dos desafios da ecopedagogia é como educar para a cidadania planetária, o que requer que se reflita sobre o que é educar. Gutiérrez e Prado, (2000, p. 24) acreditam tratar-se do ato de “impregnar sentidos às práticas e aos atos cotidianos, desenvolvendo novas capacidades, tais como: vibrar emocionalmente, interconectar-se e pensar em totalidade”.

Gutiérrez e Prado (2000, p. 62) entendem que a “Pedagogia é abrir caminhos novos, dinâmicos, inéditos, irrepetíveis. Caminhar com sentido significa, antes de tudo, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentidos as práticas da vida cotidiana” A atitude de aprendizagem, portanto, exige que se esteja aberto, receptivo, em busca, e agindo como sujeito consciente do processo. O sujeito deve querer aprender, de modo que a aprendizagem leve aquele que aprende a constituir-se em sujeito consciente do processo. Neste sentido, de faz necessário refletir sobre o que os educadores ensinam, dizem ensinar, dizem querer ensinar, como ensinam e sobre o que finalmente ensinam.

Não se pode delegar à educação toda a responsabilidade de transformar a sociedade, mas a escola, ao contribuir com a mudança na postura dos indivíduos, pode contribuir para mudanças na sociedade e para a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Para Medina e Santos (1999) pensar o ambiente hoje significa pensar de forma prospectiva e complexa, introduzir novas formas de conhecer o mundo globalizado na procura de um novo modelo de desenvolvimento. Segundo Oliveira⁵ (2000) apud Effting (2007, p. 41) tem-se três dificuldades a serem vencidas no processo da efetiva implementação da educação ambiental no âmbito escolar:

1. A busca de alternativas metodológicas que façam convergir o enfoque disciplinar para interdisciplinar;
2. A barreira rígida da estrutura curricular em termos de grade horária, conteúdos mínimos, avaliação, etc.;
3. A sensibilização do corpo docente para a mudança de uma prática estabelecida, frente às dificuldades de novos desafios e reformulações que exigem trabalho e criatividade.

A educação ambiental estudada nas escolas deve ultrapassar o caráter informativo, possibilitando o caráter formativo, voltado para construção de hábitos, atitudes e comportamentos. No entendimento de Travassos (2004, p. 50):

“É preciso que fique definido nas escolas, qual tipo de educação ambiental deve ser seguido: uma educação conservacionista cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem, ou uma educação voltada para o meio ambiente que implica uma profunda mudança de valores, uma visão de mundo, o que ultrapassa bastante o conservacionismo.”

Esta mudança deve iniciar na própria organização e reorganização das práticas educativas. Para Lima (2002) é preciso conhecer as forças que políticas, culturais e filosóficas operam no contexto em que está inserida a escola, suas possibilidades emancipatórias, para se puder inserir novas práticas de educação que levem em conta a dimensão ambiental. Politizar a questão ambiental significa tratar os recursos naturais como bens coletivos e o acesso a esses recursos como um direito público e universal. O autor afirma que politizar o debate e a educação ambiental pode estimular a compreensão dos riscos das agressões ambientais, a identificação e responsabilização dos agentes de degradação, a participação organizada para a resolução dos problemas comunitários e

5 OLIVEIRA, E. M. de. Educação Ambiental: uma possível abordagem. Brasília: Ibama, 2000. Coleção meio ambiente. Série estudos educação ambiental, 3.

Revbea, Rio Grande, V. 7, Nº 2: 51-61, 2012.

na busca do bem estar social, além do reconhecimento do ambiente limpo como uma conquista cidadã.

Para Lima (2002, p. 132) ou a educação ambiental “é política e transformadora da realidade socioambiental ou não é coisa alguma [...] se o medo da mudança for maior que o desafio de inovar, então podemos apagar as luzes e procurar desafios mais sérios com que nos ocupar” No mesmo sentido afirmam Sato, Gauthier e Parigipe (2005, p. 106):

“A educação ambiental deve se configurar como uma luta política compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações; que acredita que, mais do que conhecimento técnico-científico, o saber popular igualmente consegue proporcionar caminhos de participação para a sustentabilidade por meio de transição democrática. [...] O sujeito ecológico da educação ambiental deve ser, portanto, um sujeito responsável pelas proposições políticas que visem a estratégias metodológicas de cada região, situação ou contexto, promovendo um diálogo multicultural de fontes acadêmicas e populares e que potencialize a pesquisa em sua perspectiva social mais ampla.”

A supervalorização do conhecimento científico na sociedade contemporânea deixa suas marcas na educação. Duarte (2004, p. 172) afirma que foi negado ao sujeito a “captação sensível do mundo em favor de um conhecimento desencarnado e racionalista”. Para o autor, o conhecimento científico desligou-se dos sentidos diários dos homens, o que ajudou a separar o raciocínio lógico da sensibilidade. Ele considera que separar intelecto de sensibilidade resulta em indivíduos dotados de um profundo desequilíbrio como se percebe contemporaneamente. Para Duarte (2004, p. 171):

“Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana [...] defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno.”

O autor defende que a educação amplie sua atuação para os domínios corporais e sensíveis, deixando de lado seu modo de ser atual, o qual segue os ditames do mercado e desenraiza o ser humano da comunidade local. Para Duarte (2004, p. 175) constitui-se a “missão básica da educação nos dias presentes: estimular o sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana”. Para isso precisa-se voltar-se para o mundo ao redor e aos pequenos saberes dos membros da cultura local. A necessidade de uma educação dos sentidos proposta por Duarte (2004, p. 181) refere-se a:

“Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face à consciência de nossa ligação com os outros e as demais espécies do planeta. Este talvez consista hoje no objetivo mais básico e elementar de todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele possa parecer.”

A educação deve propiciar que se varie o modo de perceber o mundo. Para isto é preciso que se esteja atento aos estímulos visuais, auditivos, táteis, gustativos e olfativos, o que se refere a uma educação estésica e não anestésica, direção esta que a educação tradicional vem percorrendo. Para o autor, a educação ambiental deve ser uma “educação da sensibilidade humana”, o que depende de uma nova visão acerca das relações humanas com o planeta. Duarte (2004, p. 189 e 190) afirma que é preciso:

“Adquirir a sensibilidade necessária para se comover com a natureza e, assim, senti-la parte integrante e indissolúvel de nossa existência, precisa, deste modo, principiar no treino dos sentidos para com o mais prosaico e urbano cotidiano de todos nós [...] Vale dizer: a descoberta do mundo natural e a consciência do quão ligados a ele estamos, por mais urbana seja a nossa vida, começa pelo aguçar de nossos sentidos, pelo seu desenvolvimento e sua apuração no dia-a-dia em que se vive, do qual faz parte, primordialmente, o espaço compreendido entre os muros da escola e os de nossa casa, bem como toda a paisagem da cidade pela qual nos movimentamos. De nada valem exortações abstratas à preservação ambiental, bem como teorias e estudos repassados entre quatro paredes acerca da cadeia vital ou da interdependência dos seres vivos se não formos realmente tocados pela magnificente estimulação sensorial que nos vem da natureza. De novo é necessário ressaltar: toda abstração teórica só se mostra eficaz quando principia nesse fato concreto e irreduzível de nossa corporeidade e dos sentidos que o animam. O vivido, o experienciado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado; e sempre e com muito mais força durante a infância e a adolescência, quando ainda não se acha arraigado em nós esse compulsivo vício da abstração desencarnada [...] nossos sentidos encontram-se indissolúvelmente conectados às vibrações (ou estimulações) emanadas de um grande sistema vivo que nos sustenta e do qual fazemos parte – como filosoficamente já apontou Merleau-Ponty em seus escritos acerca da percepção humana.”

Maturana é outro autor que percebe a continuidade entre as dimensões biológica, social e cultural. Para o autor, o ser humano é peculiar devido ao entrelaçamento entre linguagem e emoção. No seu entender, a emoção e a razão devem ter o mesmo valor na compreensão do ser humano, já que se entrelaçam no cotidiano constituindo o viver humano. “[...] não nos damos conta que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 1998, p.15). O autor sustenta que não há ação humana que não seja sustentada pela emoção e a ação que fundamenta as interações humanas é o amor. Para Maturana (1998, p. 23 e 25):

“[...] não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção [...] O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida do qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto.”

Para Maturana (1998, p. 29) o educar é um processo de convivência com o outro, em que ocorrem transformações espontâneas recíprocas. Dessa maneira as pessoas aprendem a viver de acordo com o “conviver da comunidade em que vivem”. Assim, os educandos confirmam suas vivências na educação, a qual se constitui como um processo contínuo, sendo seus momentos cruciais a infância e a adolescência. Enquanto na infância se funda a possibilidade de aceitar e respeitar o outro a partir do auto-respeito e da auto-aceitação, na adolescência valida-se o mundo de convivência, aceitação e respeito pelo outro e por si. Maturana (1998, p. 34 e 35) responde a pergunta que se faz para que educar?:

“Para recuperar esta harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o ser humano se dê no bem estar da natureza em que vive [...] O progresso não está na contínua complicação ou mudança tecnológica, mas na compreensão do mundo natural, que permite recuperar a harmonia e a beleza da existência nele, com base no seu conhecimento e no respeito por ele.”

Para isso o autor ressalta que cada um deve aprender a aceitar-se e a respeitar-se. Ou seja, para a natureza é colocada por Maturana como um outro legítimo de convivência, um outro que da interação surge um processo de educação mútua entre os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos, pois pensar a ecopedagogia como uma prática que não pode e não quer ser inserida em um contexto de disciplinarização, já que sugere a transversalidade entre vários campos dos saberes. O que interessa são as possíveis conexões e a partir delas a viabilização da experimentação desses saberes, as inusitadas possibilidades de aprendizagem, a construção de conhecimentos que produzam afectos no corpo, gerando outros modos de existência.

Essa concepção de ecopedagogia só pode estar articulada a um currículo que promova práticas e sentidos que ultrapassem as linhas dos conteúdos escolares, já que nas linhas (entenda-se aqui disciplinas), ensinamos conteúdos e nas entrelinhas, ensinamos as relações com o meio, com o outro e com a própria vida. Não é, pois, suficiente que os temas transversais sejam um apêndice das disciplinas. Eles devem ser o próprio eixo da educação escolar. Dessa forma o currículo escolar deixa de ser um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser um espaço de formação social e ambiental.

Educar é como afirmam Gutiérrez e Prado (2000, p. 41) “impregnar de sentidos as práticas da vida cotidiana”. Nesse sentido, a ecopedagogia promove a aprendizagem dos sentidos formando novos registros no corpo. Esses registros instigam outras formas de se pensar e de se relacionar com os problemas contemporâneos. Cada um passa a ser responsável pela sua própria vida, pela vida da comunidade e pelo destino do planeta.

Diante disso, a dimensão ambiental pode se configurar como um fator desencadeador de ações éticas e humanistas, de ações que transcendam contextos e fronteiras. Agir dessa forma exige ultrapassar as amarras estabelecidas por um currículo disciplinar e pelos muros da escola. Outros espaços e tempos escolares necessitam ser tecidos, novas pedagogias e racionalidades emergem para além dos contextos reprodutivistas de um mundo ainda insustentável.

O currículo deve possibilitar que se saboreie a natureza, contextualizando esta experiência na vida de cada um, de modo a despertar o cuidado e o respeito por si e pelos outros seres. É preciso “incorporar” o currículo com vivências que estimulem os sentidos e a produção de novos sentidos para a vida. Desta forma é possível que sintamos a educação ambiental na pele, e não pelo intelecto apenas, libertando-nos num currículo rizomático, que proporcione novas ancoragens semióticas e transversas. Abandonar certezas e construir novas percepções sobre o nosso estar no mundo; habitar sentidos inexplorados, desafiando nossos conhecimentos-verdades; romper com a educação tradicional (disciplinar e descontextualizada) para educar com sentido, por meio de múltiplos métodos e novas posturas docentes, para que a educação seja reflexiva da condição humana, que aponte para uma vida mais prazerosa e lúdica. Assim pode ser possível que uma ética socioambiental se estabeleça neste mundo que corre o risco de perder-se de si mesmo.

A escola precisa trabalhar com atitudes e com a formação de valores e isso, certamente, não é aprendido pelo estudante dentro de quatro paredes. A prática, a constatação, a observação e, principalmente, a emoção levam à mudança de conceitos e à criação de novas formas de pensar e agir em relação ao meio ambiente. Dessa forma o educador ambiental na escola necessita, assim como o educando, apreciar e valorizar o trabalho que está propondo-se realizar, buscando formação, informações, publicações acerca do assunto, sentindo-se parte integrante do processo. É preciso que se esteja ciente que a educação ambiental é um processo longo e contínuo, já que a mudança de paradigmas é lenta, o que exige persistência e comprometimento. As transformações vêm por meio

de atividades que envolvem a todos, desenvolvendo uma consciência crítica de respeito consigo, com o próximo e com o meio ambiente. Este é um processo que não merece ser interrompido ao primeiro obstáculo.

Se como afirma Maturana (2001), a educação de um país deve servir ao seu povo e melhorar as condições de vida daquele país, a educação ambiental passa a ser um compromisso ético-político de cada educador, de cada educando e de cada instituição responsável pela formação de novas gerações.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. da. Relação com a natureza e educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de GUERRA NETO, A.; COSTA, C. P. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2004.

GONÇALVES, D. R. P. A. Educação Ambiental e o Ensino Básico. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE, 4, 1990, Santa Catarina, Florianópolis. **Anais...** Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 1990.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Guia da Escola Cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire / Cortez, 2000.

GUTTIÉRREZ-PÉREZ, J. Por uma formação dos profissionais ambientalistas baseada em competências de ação. In: SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LIMA, G. F. da C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de, (Orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de, (Orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

MEDINA M. N.; SANTOS, E. da C. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SATO, M.; GAUTHIER, J. Z.; PARIGIPE, L. Insurgência do grupo pesquisador na educação sociopoiética. In: SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de, (Orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

Revbea, Rio Grande, V. 7, Nº 2: 51-61, 2012.

TRAVASSOS, E. G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VALÉRY, P. **Ouvres**. Tome II, Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1960.