

Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido

Martha Tristão

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

O pressuposto deste ensaio é o de que, ao longo de sua trajetória, a educação ambiental foi constituindo uma narrativa que lhe é própria. Algumas palavras com sentidos conceituais polissêmicos, como natureza, participação, solidariedade, cooperação, autonomia, interdisciplinaridade e, mais recentemente, sustentabilidade, transdisciplinaridade e transversalidade, fundamentam a Educação Ambiental e fazem parte de seu léxico ou de sua rede semântica. O objetivo é analisar os campos do sentido produzidos por alguns desses termos e a trama de inter-relações entre os sujeitos e suas práticas discursivas, recusando a doutrina da unidade da razão e de um sujeito unitário em direção ao objetivo da perfeita coerência. Como a linguagem forma-se no seio de uma cultura, transita entre o individual/ coletivo, o subjetivo/ cultural, no caso da Educação Ambiental, é carregada de sentidos e de significados de um paradigma emergente, de novos modos de sensibilidades entre utopistas e utopias. É propósito entender se, de fato, a Educação Ambiental, em nome da emancipação, opõe-se ao projeto liberal de uma “razão educadora”, de um conhecimento-regulação, de uma educação universal baseada em métodos universais, analisando de modo complexo a função social das narrativas generalistas e/ou denunciatórias. Foi considerado tanto o potencial positivo como os limites analíticos e estratégicos das narrativas que se manifestam de forma auto-referenciais. A preocupação central e conclusiva é: as práticas cotidianas que demandam iniciativas e encaminhamentos podem fazer sentido e criar campos de interface para o exercício de uma Educação Ambiental?

Palavras-chave

Educação ambiental – Narrativas – Campos do sentido – Emancipação – Complexidade.

Correspondência:

Martha Tristão

Rua Aleixo Neto, 806 apto. 701

29057-200 – Vitória – ES

e-mail: martha@npd.ufes.br

Weaving the threads of environmental education: the subjective and the collective, the thought and the lived

Martha Tristão

Universidade Federal do Espírito Santo

Abstract

The assumption behind this essay is that, throughout its history, environmental education constituted a narrative of its own. Some conceptually polysemic words such as nature, participation, solidarity, cooperation, autonomy, interdisciplinarity, and, more recently, sustainability, transdisciplinarity, and transversality are fundamental to Environmental Education, and are part of its lexicon or semantic network. The objective is to analyze the fields of meaning produced by some of these terms and the fabric of interrelations between the subjects and their discursive practices, refusing the doctrine of the unity of reason and of a unitary subject aiming at the goal of perfect coherence. Since language is shaped inside a culture, it traverses the individual and the collective, the subjective and the cultural; in the case of Environmental Education, it is teeming with senses and meanings from an emergent paradigm, from new modes of sensibility between utopists and utopias. It is a goal here to understand if, in fact, Environmental Education, in the name of emancipation, opposes the liberal project of an “educating reason”, of a knowledge-regulation, of a universal education based on universal methods, analyzing in a complex way the social function of generalist and/or denouncing narratives. Both the positive potential and the analytic and strategic limits of the narratives that manifest themselves in a self-referential way were considered. The central and conclusive concern is: can the daily practices that demand initiatives and follow-up make sense and create fields of interface to the exercise of an Environmental Education?

Keywords

Environmental education – Narratives – Fields of meaning – Emancipation – Complexity.

Contact:
Martha Tristão
Rua Aleixo Neto, 806 apto. 701
29057-200 – Vitória – ES
e-mail: martha@npd.ufes.br

Neste ensaio, pretendo fazer uma reflexão sobre os campos do sentido¹ da educação ambiental, em sua propalada linguagem difundida e difusa que cria identidades e identificações próprias dos sujeitos educadores e educadoras. Como lembra Larrosa,

o discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impro-nunciável. (2003, p. 7)

As palavras comuns, freqüentemente utilizadas nos discursos sobre a Educação Ambiental, começam a parecer sem sabor e a soar irremediavelmente falsas e vazias. Sabor e saber têm a mesma raiz etimológica. Precisamos resgatar o sabor do saber que está no desejo de mudar a vida. As linguagens vagas e totalizantes que impregnam os campos do sentido da Educação Ambiental tornam o cotidiano estressante e (des)potencializam as práticas dos sujeitos sociais.

Tenho pensado e observado, em vários encontros com professores e professoras, educadores e educadoras ambientais, que isso pode ser o elemento desencadeador da sensação de frustração e angústia que sentem, às vezes, pelo gigantesco ideal de reverter o quadro de destruição dos bens naturais e resgatar a relação cultura/ natureza, sociedade/ meio ambiente. A grande questão não é o sentimento por essa grande co-responsabilidade, mas, sim, a sensação de um peso insuportável em que responsabilidade e impotência se confrontam, quando o resultado do processo educativo não se reverte em práticas cotidianas significativas. Por outro lado, temos também quem acredite no potencial de mudança das linguagens denunciatórias e apocalípticas.

Mas, no léxico do discurso da Educação Ambiental, palavras de ordem como liberdade, solidariedade, participação, emancipação, democracia, justiça ambiental, são atribuídos sentidos comunicativo e motivador que, em sua maioria, efetivamente não têm, por que, como reflete

Assmann (2000, p. 22), “lhes falta vigor analítico e conteúdo estratégico para isso”. Bem, os sentidos prevalentes desse tipo de linguagens, generalistas e/ ou denunciatórias, não poderiam ser um mérito totalmente descartado para a Educação Ambiental, pois podem cumprir uma função interessante na ampliação genérica de campos semânticos difusos “cujos atratores precisam ser melhor caracterizados e detalhados em referência a cada situação específica” (p. 23).

Precisamos, então, analisar de modo complexo a função social dessas narrativas², considerando tanto seu potencial positivo como seus limites analíticos e estratégicos ao se manifestarem de forma auto-referenciais. A questão que nos preocupa é: como as práticas cotidianas que demandam iniciativas e encaminhamentos podem fazer sentido e criar campos de interface para o exercício de uma educação ambiental?

Na análise dos sentidos da linguagem, estou mais interessada em compreender, como diz Bourdieu, o “modo de produção das práticas”, ou seja, aquilo que as produz. Para tanto, este é realmente um ensaio de um estudo em elaboração. Trata-se de uma primeira aproximação em que devem emergir essas interfaces e suprimir seus limites, sem nenhuma pretensão de esgotá-las.

A Educação Ambiental está ligada a dois desafios vitais: a questão da perturbação dos equilíbrios ecológicos, dos desgastes da natureza, e a questão da educação. Os desequilíbrios e a educação são heranças de um modelo de desenvolvimento socioeconômico que se caracteriza pela redução da realidade a seu nível material econômico, pela divisão do conhecimento em disciplinas que fragmentam a realidade, pela redução do ser humano a um sujeito

1. Campo do sentido, uma idéia extraída de Assmann, é o campo semântico constituído por uma rede de palavras que exprimem significado, afinidade, reciprocidade. Os sujeitos expressam-se pelo campo semântico no qual estão inseridos, portanto, nem sempre falam de forma racional (Tristão, 2004).

2. Lyotard recupera a idéia de narrativa como conhecimento costumeiro, cultural e étnico, desenvolvido no nível local e popular, como um “saber como”, “um saber como viver” e um “saber como escutar”, contrapondo-se às tendências totalizantes e globalizantes das antigas narrativas mestras de legitimação que, embora em crise, continuam a serviço de grandes atores sociais (Peters, 2000).

racional, pela divisão das culturas, enfim. O campo da educação e o ambiental encontram-se fortemente marcados por essa ideologia cientificista que se impõe globalmente, em nome de uma racionalidade da ciência moderna. Como a narrativa da Educação Ambiental vem se posicionando em relação a esse ideário? Como a Educação Ambiental subverte essa ordem imposta com a hegemonia do seu discurso?

Sem a pretensão de responder a esses questionamentos, mesmo porque tenho mais dúvidas do que certezas, a compreensão dos múltiplos e diferentes fios que conduzem a uma narrativa da Educação Ambiental pode facilitar o entendimento da sua manifestação como desenvolvimento individual/ subjetivo/ coletivo e, ao mesmo tempo, o poder que exerce sobre esse desenvolvimento em termos de emancipação. Sem dúvida, a linguagem é transformadora da ação sobre a natureza, da cultura, da sociedade, das interações.

Para essa análise, elejo três dimensões que são bastante recorrentes neste discurso: a dimensão ética (a solidariedade), a dimensão política (a participação) e a dimensão estética (o reencantamento). Considero esta análise como fragmento dessas dimensões devido ao recorte que faço, que não pode ser considerado de maneira absoluta. Não tenho a pretensão de esgotá-la neste ensaio e, muito menos, abarcar com profundidade dimensões que se articulam e são extremamente abrangentes em suas interseções com outras redes de saberes e fazeres fora de meu campo de estudo.

É sobre um pouco disso tudo que pretendo refletir, fazendo uma análise desse campo da Educação Ambiental em construção, priorizando as potencialidades epistemológicas de sua narrativa para restabelecer as energias emancipatórias do conhecimento que a modernidade colonizou e deixou transformar em conhecimento-regulação.

Primeiro fragmento: uma educação ambiental ética - a solidariedade

Parafraseando Santos (2000), o paradigma da modernidade comporta duas principais formas

de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O conhecimento-emancipação é uma progressão de um estado de ignorância, que o autor chama de colonialismo, para um estado de saber designado pela solidariedade. Já o conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância designado de caos e um estado de saber denominado de ordem. Assim, enquanto o conhecimento-emancipação transita do colonialismo para solidariedade, o conhecimento-regulação transita do caos para a ordem.

O autor aponta a interdependência entre esses dois modelos de conhecimento, articulando-os num equilíbrio dinâmico em que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade e vice-versa. Assim, uma primeira ruptura seria não considerar o caos ignorância e sim conhecimento, e outra estratégia seria revalorizar a solidariedade como forma de saber.

Sem pretender qualquer classificação, esse equilíbrio dinâmico ocorreria na interface, dentre outras, de três lógicas de racionalidades percebidas e sustentadas nas redes de saberes e fazeres cotidianos: a racionalidade moral-prática, a racionalidade estético-expressiva e a racionalidade cognitivo-instrumental. Essa apreensão não ignora suas complexidades e contradições, o que chama a atenção é a prevaência da racionalidade cognitivo-instrumental que agravou a situação ambiental do planeta, disseminando a idéia de dominação da natureza e do seu uso para benefício da humanidade, conduzindo a uma excessiva exploração dos chamados "recursos naturais". Santos (2005) alerta para o fato de que a natureza transformada em recurso tem uma excessiva lógica baseada na exploração até sua exaustão.

Sobre esse fato, Maturana (1998) nos lembra um mundo em que fosse abolida a expressão "recursos naturais", em que se compreendesse que todos os processos naturais são cíclicos e, se interrompidos, seu ciclo se acaba. Mas percebemos a racionalidade cognitivo-instrumental ainda fortemente introjetada, tradu-

zindo sentidos utilizados no campo ambiental que enfocam uma transcendência do domínio racional, dando-lhe uma validade universal e independente da prática social cotidiana.

Para ampliar essa reflexão, remeto-me ao exemplo de uma entrevista que realizei com professores(as), questionando-os(as) sobre o que é desenvolvimento sustentável. O argumento foi o de que é uma forma “racional” de utilização, é um “desenvolvimento com reflexão sobre a utilização sem destruição”. Quer dizer, esses repertórios interpretativos amplamente utilizados, além de reafirmar o grande impasse criado pela noção de desenvolvimento sustentável que ressignifica o termo na lógica do mercado, lida com premissas previamente aceitas pelas linguagens totalizantes que impregnam os campos do sentido da Educação Ambiental.

A sustentabilidade, entretanto, emerge como subversão à ordem econômica dominante e como fruto da insatisfação humana contra um modelo falido de desenvolvimento cunhado na racionalidade cognitivo-instrumental. Inscreve-se numa racionalidade mais aberta à imprevisibilidade e se estabelece na compreensão de uma realidade complexa, de uma interdependência entre os processos, seria o que Leff (2000) chama de *racionalidade ambiental*.

Vale recordar que o Clube de Roma³ divulgou documentos sobre as alternativas dessa nova abordagem de desenvolvimento e sobre a necessidade de se repensar a educação. Um dos mais conhecidos no ambientalismo foi o chamado *Limites do crescimento* (1972). O outro, pouco divulgado, redefine o papel da educação no mundo de hoje em um documento intitulado *Aprender sem limites* (1979). Esse último, com posições assumidas pela Unesco, incentivou reformas educacionais em vários países, inclusive no Brasil, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que propõem a transversalização do tema meio ambiente, dentre outros de características ético-humanistas, em todas as disciplinas do currículo.

O Capítulo 6 desse documento denominou-se “Intimações à solidariedade”, como res-

posta a uma situação crescente e equivocada de como os problemas globais vêm sendo enfrentados. Assim, os repertórios insistentes em torno dos campos do sentido do termo solidariedade circulam como “elemento decisivo para o futuro da humanidade”, “algo inteiramente novo”, “algo para além de tudo que se pudesse haver imaginado uma década atrás”, “o futuro da humanidade continua promissor se ela tiver a sabedoria de enfrentar os problemas” (Assmann, 2000, p. 57).

Nesse sentido, a solidariedade pode ser traduzida por um conjunto de princípios ou por fonte de critérios percebidos como um saber decisivo para garantir o futuro da humanidade. A meu ver, como possibilidade de expansão de racionalidades, de um conhecimento-emancipação que conduzam os fios em todas as direções, tecendo redes de solidariedade, num devir constante dos espaços/ tempos das práticas cotidianas.

Sem querer fazer uma análise normativa, os discursos da Educação Ambiental, principalmente os prescritivos em seus documentos emblemáticos, acabam por “ressemantizar” os sentidos para atender à cientificidade predominante de um conhecimento-regulação. Por isso, às vezes, é um discurso fora da ruptura almejada com a racionalidade cientificista, formal e instrumental, e do caos como ignorância. Termos como “treinamento”, utilizados no Capítulo 36 da Agenda 21, que versa sobre “a promoção da educação, da consciência política e do treinamento” como forma de expressar a necessidade de uma formação ambiental, são ainda um forte indício de que o conhecimento se reduz à mente, à razão, indício de uma predominância do conhecimento-regulação. Quer dizer que a razão é tanta, que não sobra nenhuma outra possibilidade de uma posição oposta.

Além disso, solidariedade, justiça social, bem como desenvolvimento sustentável são

3. O Clube de Roma é uma das entidades internacionais formadas por intelectuais de renome, criada no final da década de 1960. Tornou-se famoso por buscar soluções para problemas globais.

termos que fazem parte do discurso oficial do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Não tenho a intenção de fazer análise alguma desses documentos, mas Assmann (2000) chama a atenção para o sentido dado à solidariedade social nesses documentos ou nos discursos oficiais, reduzido a uma eficácia econômica. Ou seja, só é possível alcançá-la superando a pobreza, por meio dos mecanismos de livre-mercado e na eficiência no/ do mercado.

Mas a solidariedade está longe de ser um campo de sentido unificado. Parafraseando Assmann, há um espriamento de campos semânticos parcialmente desconexos, e até contrapostos. Minha tentativa é a de analisar sua inserção na narrativa da Educação Ambiental como uma forma de valorização do saber emancipação.

A Educação Ambiental, mesmo querendo dizer o contrário, reproduz uma linguagem linear e homogênea como padrão de boa conduta ecológica, de uma arte de fazer para o bem comum, em nome da solidariedade, de uma “pregação” que se aproxima de uma educação dogmática e tradicional para além de um mero sentido comum. Ora, sabemos que não se pode fixar um método seguro nem uma via direta para buscar a verdade sobre si mesmo, para se chegar ao “ser sendo si mesmo no mundo” (Tristão e Pinel, 2005). Em vez da conscientização dentro de uma abordagem comportamentalista da educação, a Educação Ambiental precisa pensar em promover a autoconsciência para uma reflexão-ação de um saber solidário.

Nesse caminho explicativo de uma objetividade-entre-parênteses, utilizando um conceito de Maturana (1998), as referências que tenho da realidade, no caso da minha análise, de uma realidade socioambiental, não são independentes de mim. Esse caminho reconhece a inseparabilidade entre observador e observado, e uma profunda ligação entre teoria, reflexão, ação, emoção, valores, individual, coletivo, natureza, cultura, enfim.

A ética ambiental não se sustenta em uma ética antropocêntrica e individualista de-

corrente de uma concepção dissociativa de sujeito e objeto, de natureza e cultura e outras tantas dualidades que impregnam os campos do sentido do pensamento moderno. Esse movimento de idéias que vem se expressando em práticas sociais, tentando criar novas sensibilidades e racionalidades, manifesta-se em uma outra ética e em algumas tendências do ambientalismo que, desde os anos de 1970, exerceram influências diretas sobre a Educação Ambiental.

Mas, em nome de uma racionalidade instrumental, afirma-se uma *objetividade-sem-parêntese* do termo solidariedade, em que o caminho explicativo torna o sentido do que falamos independente de nós. Dessa forma, essas linguagens com verdades absolutas, objetivas e universais suscitam produções de sentidos da verdade em qualquer observador, independente do que ele faz. Esse sujeito racional que parte dos fios dessas premissas já constituídas só conhece a natureza como “o outro de si”.

Desse modo, a narrativa da Educação Ambiental, com frequência, atravessada por essas premissas previamente aceitas, vem legitimar uma racionalidade colonizada que controla, constrói e destrói o meio ambiente. Essa cultura epidemiológica de sistemas universalistas parece estar num beco sem saída. Como diz Najmanovich “as velhas receitas destinadas a curar todos os males só fizeram piorar” (2001, p. 31). Então, a saída é refletirmos sobre os caminhos explicativos que temos seguido, sobre os perigos da padronização exaustiva dos nossos discursos e tentar encontrar outros caminhos possíveis ao caminhar, estratégias mais solidárias em relação ao meio ambiente e novos rumos que nos possibilitem uma viagem ao desconhecido.

Como o meio ambiente inscreve-se como um problema híbrido, de múltiplas interseções e dimensões, a solidariedade é um forte ingrediente ético-político na busca de soluções e na promoção de práticas cotidianas significativas, no que se refere à sensibilidade solidária.

A Educação Ambiental movimenta-se num discurso de valorização da solidariedade

como um processo em que o conhecimento apreendido pode ser considerado, “sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório” (Santos, 2000, p. 81).

Com relação à identidade e à reciprocidade nesse campo, Santos (2000) destaca a reciprocidade que pode ser construída independente de uma concepção antropocêntrica de natureza, dita não humana, “não nos sendo idêntica, nos é recíproca, pois a sua destruição significa nossa própria destruição”. Nesse caso, nossa subjetividade é incompleta sem a sua existência e a busca de sua essência.

Os repertórios compartilhados por educadores, educadoras ambientais, professores e professoras ou institucionalizados, disseminados por materiais educativos e mídias em geral, estão atravessados por sentidos e ideologias. Como podemos mudar um paradigma, se não mudarmos a linguagem?

Para Assmann (1996), os paradigmas não são meramente científicos. Resgatam a estabilidade e a segurança da metodologia de pesquisa, mas também envolvem as relações (organização) de poder. Então, o conhecimento lida com questões socioculturais e de valores. Por isso, é importante verificar o contexto referencial no qual está inserida a noção de paradigma, já que o conhecimento-emancipação é um conhecimento local produzido e difundido por meio do discurso argumentativo.

Essas duas dimensões do conhecimento, local e argumentativo, são indissociáveis, visto que o discurso argumentativo emerge de comunidades interpretativas. A comunicação dessas comunidades ou de um determinado grupo social circula em torno de linguagens comuns, possíveis de compreender e produzir novos conhecimentos, enriquecer as narrações herdadas, criar conceitos e noções que sustentam ideologias, crenças e valores das redes das quais os sujeitos participam em um dado contexto

socioambiental. Assim, existem concepções paradigmáticas distintas que estabelecem interfaces entre elas.

Neste século que se anuncia, a Educação Ambiental como conhecimento-emancipação pressupõe uma outra ética, baseada em outro princípio que não seja o das práticas sociais decorrentes dos determinismos da ciência e da tecnologia, “pois tudo que fizeram foi aumentar os poderes dos homens sobre a natureza e sobre eles mesmos” (Atlan, 2004, p. 7). Assim como para Santos (2000), acredito que esse princípio seja o da responsabilidade. Esse princípio da responsabilidade não se institui por meio de marcos conceituais lineares, pois vivemos em uma época em que se torna cada vez mais difícil ser linear. A partir dessas constatações, é impossível sustentar uma narrativa da Educação Ambiental em verdades preestabelecidas, em idéias prefixadas ou deterministas, como qualquer enclausuramento de teorias, assim como em paradigmas ou epistemologias específicas (Tristão, 2004).

A dimensão ética que envolve esse princípio da responsabilidade convida-nos a entender nossa conduta como aquela que vai respeitar o outro como legítimo outro na convivência, seja ele um ser humano, seja um grupo social, seja a natureza. Essa ética inscreve-se numa responsabilidade com o futuro.

Segundo fragmento: educação ambiental política - a participação

Para Santos (2000), a solidariedade confere sua dimensão ética ao conhecimento-emancipação e à participação de sua dimensão política. Com isso, quero dizer que, como seres humanos, dependemos da solidariedade que, por sua vez, pressupõe a participação.

A participação faz parte da retórica do discurso pedagógico, de documentos e de legislações sobre a Educação Ambiental. *O Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* chama a

atenção em seus princípios, conclamando que “a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social”.

Gostaria de destacar aqui a importância da interpretação da política em seu sentido mais vasto, ampliando as áreas de intervenção de cidadãos e cidadãs nas práticas sociais. O conhecimento-emanipação pressupõe uma repolitização da vida coletiva. A Educação Ambiental visa, justamente, a potencializar as ações coletivas e a fortalecer o associativismo para resgatar o sentido da repolitização da vida coletiva. As resistências são grandes, em especial na sociedade brasileira, que viveu um longo período de regulação de suas práticas, assimilando de maneira acrítica a uma hiperpolitização do Governo. Nas questões socioambientais, isso fica bem evidenciado, quando as comunidades, em geral, atribuem ao Governo a total responsabilidade de seus problemas. Isso só enfraquece a formação de comunidades interpretativas que colocaria um basta nesse monopólio de interpretação e não renunciaria a outras formas de interpretação.

Nesse sentido, quanto mais amplo for o domínio da política, maior será a liberdade e, conseqüentemente, a participação. A participação é um conceito polissêmico, pois envolve sociedade, cidadania, ética, justiça, bem como educação popular e movimentos sociais, desigualdade e exclusão social. Se não considerarmos todo esse campo semântico, podemos incorrer no risco de não reconhecer sua principal ênfase que, como a solidariedade, é ético-política.

A participação é almejada por professores e professoras, educadores e educadoras que desenvolvem trabalhos em escolas, ONGs e, em especial, por aqueles e aquelas que são engajados na promoção de uma Educação Ambiental política, de um conhecimento-emanipação. Só que, ainda assim, percebemos, em nossos encontros de formação continuada de professores(as), uma necessidade enorme de dominação de técnicas que estimulem a participação dos estudantes. Por esse prisma, a idéia do discurso da participação não está nem

isolada de uma racionalidade cognitivo-instrumental, nem do princípio da comunidade.

Na opinião de Santos (2000), o princípio da comunidade foi um dos que resistiu à cooptação do utopismo automático da ciência moderna, suscitando seu esquecimento. Isso se tornou positivo, na medida em que esse afastamento manteve-o diferente, aberto e contextualizado. A participação e a solidariedade inscrevem-se como duas dimensões fundamentais desse princípio da comunidade. Quanto à participação, essa não foi totalmente colonizada pela ciência moderna, exceto pela teoria política liberal que a define, *grosso modo*, de forma restrita (cidadania e democracia representativa). Nesse caso, outras racionalidades também vêm resistindo à sua total cooptação, como é o caso da racionalidade estético-expressiva que, por “natureza”, é tão aberta, flexível e inacabada como qualquer obra de arte, a própria natureza ou alguns domínios da vida social.

Com isso, podemos dizer que o conhecimento-regulação abre brechas para a emancipação, assim como o conhecimento-emanipação pode ser regulador das consciências. Na proliferação desses processos sociais, é bom não perder de vista a tensão entre eles. No caso, a participação pode-se inscrever no sentido de uma emancipação, mas fundamentada no gerenciamento instrumental de suas emoções, como nos alerta Sawaia (2003).

Sawaia analisa que, até nos anos de 1980, a ênfase à participação foi centrada em ideais de coletividade, objetividade e racionalidade. Predomina aqui a idéia do quantitativo, ou seja, participar é

arrebanhar o maior número de pessoas para diferentes objetivos coletivos, como reivindicar direitos e benefícios, criar projetos, desenvolvimentistas ou revolucionários, exercer o direito de voto, fazer greves. (2003, p. 117)

Quer dizer, a participação limita-se ao espaço da cidadania, no sentido dos direitos sociais, sem considerar a subjetividade.

Nos anos de 1980, a participação passa a adquirir um sentido menos estruturalista e mais subjetivo, resgatando a importância da individualidade e da afetividade. Em lugar de igualdade e liberdade, valores éticos, como autonomia, emancipação, respeito à diferença e à diversidade, configuram-se como pano de fundo desse cenário. Assim, hoje, para uma educação ambiental política, a dimensão da participação social extrapola fronteiras, não tem um espaço e tempo delimitados, inserindo-se nas redes de fazeres e saberes da vida cotidiana.

A autora chama a atenção, entretanto, para o elogio da subjetividade com risco de exaltar o livre-arbítrio e o individualismo que reduzem a subjetividade ao subjetivismo, ou seja, a subjetividade despolitizada e dessubjetivada, com força de um pensamento que tudo quer relativizar para tudo justificar.

Assim, a narrativa sobre a participação, às vezes pragmática e outras romantizada da Educação Ambiental, dissocia-a das práticas sociais cotidianas, quando não consideram, em seus campos do sentido, a emoção, a intimidade e a temporalidade da ação política. As potencialidades da ação, da política, da emoção e da formação da autoconsciência são tecidas nos encontros, nas trocas, nas relações e nas conectividades das relações em redes onde se formam verdadeiras comunidades interpretativas.

Aqui rompemos fronteiras, antes tão rígidas entre público e privado, coletivo e individual, objeto e sujeito, emoção e razão, tão necessárias para a formação de comunidades interpretativas e na aceitação do caos como saber na Educação Ambiental.

É bom destacar que o sentido do caos é o cunhado por Morin, quando argumenta:

Caos não é uma palavra matriz, pois ela expressa, não um princípio dominante, mas quando muito um princípio matricial. Não se trata aqui de um nome supremo, trata-se ao contrário, de um nome no nível elementar, o do caráter contraditório, irregular e misto de elementos constitutivos de toda

realidade. A palavra caos não ilumina: ela situa o foco central do mundo, aquém da ordem, além da desordem, além do nada, aquém do ser, ao mesmo tempo no irracionalizável e no racional, na proliferação e na regulação. (2003, p. 293)

Essa abordagem do caos sugere uma interconectividade subjacente em acontecimentos que aparentemente ocorrem de forma aleatória. Quer dizer, somos interconectados com a natureza, a sociedade e o pensamento (paradigmas) que nos rodeiam. Essa compreensão de forma complexa amplia a noção de interdependência que ocorre no contexto socioambiental.

O pensamento complexo ainda é muito pouco explorado na formação dos campos do sentido da Educação Ambiental. Embora conduza os fios de reencantamento da educação em geral, a Educação Ambiental nesses anos de existência preferiu inserir na tessitura de sua narrativa termos como “novo paradigma”, o holismo, a totalidade.

Terceiro fragmento: educação ambiental estética - o reencantamento

Sem dúvida, a estetização da vida cotidiana é um dos fenômenos marcantes da era contemporânea que procura transgredir a fronteira entre arte e vida contemporânea. A concepção de natureza de uma dada época exerceu um papel decisivo sobre os intelectuais, artistas, pintores, poetas e músicos. Embora reconheça a importância de se fazer um resgate histórico sobre a estética, seja na arte, seja nas culturas, o que seria nada mais nada menos do que da história da idéia de natureza, minha preocupação é com a influência dessa dimensão na interação sociedade/natureza e no que vou chamar de “formas sensíveis de vida cotidiana”.

Nós, seres humanos, sempre nos sentimos atraídos pela beleza natural e a exploração estética da natureza pode ser uma condição para resgatar seu valor intrínseco para além de

uma condição de mera contemplação ou da sacralização, ou mesmo do predomínio da razão na elaboração e divulgação de opiniões. Os sentidos estéticos da natureza integram a narrativa da arte, da cultura e da educação ambiental e podem ser um mecanismo de contágio de sentimentos ou da emoção vivida em comum. Essa racionalidade estético-expressiva é um dos fios condutores de sensibilidades, de utopias e novas metáforas para reencantar a educação de modo geral.

Carvalho (2004) argumenta que a base do sentimento estético são as novas sensibilidades, estudadas como traço cultural por Keith Thomas, no século XVIII. A autora nos lembra que manter jardins em casa, domesticar animais, estabelecer um contato mais direto com a natureza, observar pássaros, enfim, são hábitos registrados nos séculos XVIII e XIX. Devido à grande degradação da sociedade vivida no século XIX, acentuada pela degradação ambiental produzida pela Revolução Industrial, surge o mito moderno da natureza intocada, resgatando o valor das paisagens naturais e da natureza pela sociedade.

Esse mito, em Diegues (1996), supõe uma incompatibilidade entre as ações humanas e a conservação da natureza. Isso quer dizer que as sociedades humanas deveriam se distanciar dessas áreas naturais que precisariam de proteção, incluindo aí as culturas tradicionais que desenvolveram seus sistemas de manejo por meio de sua longa interação com a natureza e de sua ação sobre o meio ambiente. Os sentidos produzidos sobre mitos, símbolos, são diferentes, assim como as culturas, e permitem a construção de uma narrativa que exerce, basicamente, uma influência sobre as práticas cotidianas.

Em um manual produzido em segunda edição pela Secretaria de Meio Ambiente do Estado de São Paulo (1997), *Cadernos de Educação Ambiental*: conceitos para se fazer educação ambiental, um dos conceitos apresentados é a sacralização, enfocada a partir da necessidade humana básica, tanto material quanto não material, de um ambiente bonito e saudável.

Além desse argumento do belo e do sagrado, que pode conduzir a um discurso generalista sem criar muitos sentidos, a Educação Ambiental estética pode nos remeter à heterogeneidade e a tensões entre diferentes formas de sistemas da vida, de múltiplas interpretações das práticas locais cotidianas e de valorização das narrativas regionais. Esses princípios do conhecimento-emancipação vêm sendo contemplados em algumas pesquisas que utilizam metodologias, como o biorregionalismo e a etnoecologia. Sato (2001), por exemplo, em seus estudos realizados com comunidades pantaneiras, enfoca suas narrativas, estimulando, intervindo para que conquistem sua autonomia nos processos de manejo natural e na implementação de programas de Educação Ambiental.

A cultura de revalorização da natureza, considerada como fio condutor do interesse contemporâneo pela natureza, foi reforçada no século XIX, pelo movimento romântico. Então, as novas sensibilidades estão na base do sentimento estético, contrapondo-se à ordem e à intervenção humana aquilo que é natural, selvagem e não cultivado. Essa sensibilidade romântica, que se opõe à visão iluminista, preconiza uma natureza universal, uniforme e mecânica, em que sociedade e natureza são regidas por determinismos e leis, resultando numa narrativa que incorpora concepções utilitaristas e egoístas da própria natureza. O ambientalismo nasce no bojo da contracultura que se opõe, justamente, a essa racionalidade.

Talvez dentro de uma concepção otimista e não ingênua os seres humanos melhoram, eticamente, por uma lenta e efetiva transformação das sensibilidades humanas e, muito menos, por argumentos de princípios éticos racionais ou abstratos.

Esse é um argumento de Rorty (*apud* Assmann, 2000), em relação à sensibilidade adquirida, inclusive dos liberais, contra algumas formas de crueldade, violência e brutalidade que perderam na história da civilização humana. Isso deveria ser compreendido como um desenvolvimento ético promissor em direção ao aumento da solidariedade.

Vale esclarecer que minha posição está longe de defender uma uniformidade dos valores pela estetização da natureza; defendo um desprendimento do individualismo, de si mesmo para compreender o caos como saber, na formação de um corpo coletivo, de uma comunidade sensível ou afetiva que toma lugar da “sociedade” puramente utilitarista, idéia de natureza ainda fortemente presente em livros didáticos, mídias e até mesmo nos campos do sentido da narrativa ambiental.

Santos (2000) fala de uma racionalidade estético-expressiva que é tão permeável e inacabada como a própria obra de arte e, por isso, não pode ser enclausurada na “prisão de um automatismo técnico-científico”. Esse caráter inacabado da racionalidade estético-expressiva situa-se na revalorização da satisfação que, na modernidade ocidental, encontra-se colonizada pela industrialização do prazer e dos tempos livres, das indústrias culturais e de uma ideologia e da prática do consumismo.

Esse foco da estetização no consumismo poderia ser deslocado na formação do que Maffesoli (1998) chama de uma “espécie de aura”, uma sensibilidade coletiva que ultrapassa a atomização individual, que suscita as condições de possibilidade de uma determinada época. Parece que, nessa época de incertezas, estamos também vivendo uma “aura estética”, reencontrando, valorizando em diferentes proporções, mas de uma maneira orgânica, “a pulsão comunitária”, “a propensão mística” ou a “perspectiva ecológica”.

A Educação Ambiental pode resgatar as sensações valorativas para que as subjetividades individual e coletiva criem um sentimento de pertencimento à natureza, de um contado íntimo com a natureza para perceber a vida em movimento de equilíbrio/ desequilíbrio, organização/ desorganização, vida/ morte, o belo e o bom nela contidos. Essas sensações foram abafadas pelo predomínio de uma racionalidade cognitivo-instrumental do paradigma dominante.

A valorização do determinismo científico, a racionalização, inclusive da natureza descon-

sidera o pensamento utópico, criando, por meio das práticas discursivas, uma subjetividade conformista diante dos desgastes ambientais, da degradação social e da homogeneidade cultural, um sentimento de inevitabilidade do que vem ocorrendo por pior que seja. Isso é o que podemos denominar de insensibilidade solidária. Como nos diz Santos (1997, p. 324) “enquanto nova epistemologia, a utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades e cria alternativas; enquanto nova psicologia a utopia recusa a subjetividade do conformismo”.

O holismo, que impregna as narrativas da Educação Ambiental e torna-se uma retórica nos campos do sentido de professores e professoras, configura-se como uma resistência às abordagens não integradoras ou reducionistas. Mas julgando superar o reducionismo, o holismo operou uma redução ao todo.

Esse enfoque global (holístico) que defende a idéia do todo é um dos princípios básicos de qualquer proposta metodológica da Educação Ambiental. Dentro dessa concepção, é que foi criada a máxima ambientalista “pensar globalmente e agir localmente”. Depois, essa frase foi ressignificada para o “pensar e agir local e globalmente”.

Essa concepção filosófica parece exercer um fascínio com a possibilidade de apreensão da totalidade, extraindo a especificidade e a historicidade das dimensões humanas, abrindo brechas para generalismos e analogias, uma argumentação que não complementa a idéia de complexidade.

Podemos dizer que esse discurso não tem rompido com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, pois cria uma forma isolada e autônoma de conhecimento que se inscreve em uma narrativa auto-referencial, superior e sem argumentos, que suscita a criação de comunidades interpretativas para a emancipação.

Mas, sem querer entrar no mérito da questão, existem várias interpretações e representações do holismo. Alguns autores associam o pensamento holístico à tendência pós-moderna pela sua

natureza orgânica, sistêmica, integral, enfim, pela sua capacidade de abrangência. É no sentido da solidariedade e da organicidade de todas as coisas que o termo contagia a narrativa da Educação Ambiental. Já outros teóricos adeptos da complexidade têm um modo diferente de compreendê-la.

Sem dúvida, o holismo empreendeu uma tentativa desesperada de superar a abordagem reducionista. Na opinião de Morin (1997), a explicação tanto do reducionismo como do holismo procura simplificar o problema da unidade complexa. O primeiro reduz a explicação às partes concebidas de modo isolado, o segundo reduz as propriedades das partes ao todo, também compreendidas isoladamente. Assim, a explicação holística (globalista) operou um reducionismo com referência ao todo, ao não considerar as propriedades essenciais das partes, ao não considerar a organização, enfim, a complexidade existente no seio da unidade global.

Esse ideal de unidade e de totalidade assumida pelo holismo, como diz Leff, encanta a humanidade e pode desencadear um mundo homogêneo baseado em uma racionalidade instrumental, reprimindo outras racionalidades, o sentido da diferença, da diversidade da cultura, enfim (Tristão, 2004).

O pensamento complexo reconhece a necessidade dessa totalização, da unificação e da síntese, mas, ao mesmo tempo, a impossibilidade de atingir esse nível de conhecimento e de conclusão de todo pensamento diante da nossa irremediável limitação.

A Educação Ambiental inspira-se na utopia de um mundo solidário. Claro que devemos sonhar com a força de nossos desejos, pois, como educadores e educadoras, somos criadores de mundos possíveis, de idéias por realizar. Como uma dinâmica processual da vida e de processos vivos, essa reflexão apóia-se na concepção de um mundo elástico, em constante movimento de expansão e retração, e a utopia inscreve-se na exploração de novas possibilidades e vontades humanas, chamando a atenção para o que não existe em contraposição integrante ao que existe.

Concluindo

O concluir no gerúndio sugere uma continuidade dessa ação, pois o argumento desta análise no pensamento complexo permite considerar a incompletude como característica. Sendo assim, não se trata de concluir, mas de fazer um fechamento quase inevitável. As considerações finais são a oportunidade para destacar alguns pontos e nós das redes de conhecimento tecidas que levam a outros questionamentos para manter aberto o fluxo das idéias.

No caso de uma questão tão híbrida, como a dimensão educativa e a dimensão ambiental, não basta sentir que estamos em crise, que as políticas públicas não atendem às nossas expectativas e que a mercantilização domina o mundo temos de encontrar alguns pontos de apoio para acreditar na possível mudança. E aí passa pelo sujeito sendo si mesmo no mundo e atuando no coletivo para juntar forças para que isso aconteça, para a formação de comunidades interpretativas. É preciso grande esforço para não atribuir sentidos e interpretação ao que o outro quer dizer com os campos do sentido prévio nos quais atuamos, ou seja, evitar qualquer monopólio de interpretação.

Na superação da sensação de frustração entre os educadores e educadoras, professores e professoras, é conveniente analisar e compreender as experiências educativas em tempos-espacos vivos, com práticas discursivas contextualizadas, locais e argumentativas, com narrativas espaciais e temporais que potencializam as energias humanas disponíveis. Assim, no cotidiano da vida, da escola, das comunidades, o que vemos como mera repetição é porque, como diz Alves e Garcia (2002), nos faltam “olhos para ver” a criação que existe para além da simples repetição.

Mesmo assim, é interessante pensar em abordagens educativas menos cobradoras de uma “consciência racional” nas interações socioambientais e nas práticas sociais cotidianas. Nesse caso, a formação de comunidades interpretativas poderia deslanchar uma aborda-

gem racionalmente menos exigente e mais expressiva no campo da comunicação humana e menos dogmática ao analisar coletivamente por que motivo as sociedades agem de determinadas maneira e não de outras em relação ao meio ambiente, desenvolvendo um trabalho educativo de sensibilidade para um saber solidário de conhecimento-emancipação.

De que maneira a Educação Ambiental, como processo educativo, pode escapar ao controle das regras metodológicas e ideológicas dominantes do discurso pedagógico? Essa é uma das perguntas para as quais não tenho respostas e, sim, suscitam mais dúvidas do que certezas há muito abdicadas pela adesão ao pensamento complexo, como sugerem Alves e Garcia (2002).

O conhecimento, nesse sentido, está para além das verdades eternas, torna-se um resultado das interações estabelecidas com o contexto socioambiental em suas multidimensões que inclui a estética, a ética e os afetos. Nesse caso, a Educação Ambiental encarna um devir, como nos diz Larrosa (2003), de uma relação do homem-por-vir, a palavra-por-vir, com o tempo-por-vir, escapando do sonho totalitário baseado em uma racionalidade cognitivo-instrumental, de um futuro fabricado por meio da fabricação de indivíduos

que o encarnam, de uma educação compatível com o devir novo e imprevisível para além dos resultados daquilo que sabemos, queremos, esperamos. Isso quer dizer que é possível partir de sensibilidades empíricas e abandonar o argumento de obrigações éticas universais e investir na expansão do campo da responsabilidade.

Trata-se de uma ruptura com o discurso moral e moralizante da Educação Ambiental e com suas convenções narrativas numa reflexão sobre a sua seriedade, trazendo uma consciência irônica que escapa de qualquer identificação firme e estável com o mundo e com nós mesmos. É importante que a solidariedade seja prevalecte como conhecimento-emancipação, mas, por outro lado, é importante aceitar o caos como conhecimento e não como ignorância.

Para tanto, uma das possibilidades é a idéia de não linearidade dos sistemas complexos e que, portanto, ao contrário da concepção linear, uma pequena causa pode produzir um grande efeito na sua recursividade organizacional.

Assim, é preciso aderir aos processos educativos abertos e imprevisíveis que aceitem as diferenças, considerem as subjetividades, as diferenças de estilos das culturas para produzir e compreender novos conhecimentos, para enriquecer ou transformar as narrações herdadas.

Referências bibliográficas

- ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ATLAN, H. **A ciência é inumana? Ensaio sobre a livre necessidade**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 1996.
- CARVALHO, I. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- GARCIA, R.; ALVES, N. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis/ São Paulo: Editora da UFSC/ Cortez, 2002, p. 255-296.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEFF, H. **Complexidade ambiental**. Méico: Siglo XXI, 2000.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

- MAFESSOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- _____. A sociologia como conhecimento da socialidade. In: BARBOSA, J. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 98-105.
- MORIN, E. **X da questão**: o sujeito à flor da pele. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **O método**: a natureza da natureza. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1997.
- NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença** (uma introdução). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2000.
- _____. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SATO, M. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro: UNESP, v. 9, n. 16, p. 24-33, jan.-jun. 2001.
- SAWAIA, B. B. A participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Org.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2003, p. 115-134.
- TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo/Vitória: Annablume/ Facitec, 2004.
- _____. Os contextos da educação ambiental no cotidiano: racionalidades da/na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004.
- TRISTÃO, M.; PINEL, H. **Sujeito, identidades e as relações com o meio ambiente**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. mimeo.

Recebido em 03.05.05

Modificado em 31.06.05

Aprovado em 06.07.05

Martha Tristão é professora na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); doutora em Educação pela USP; pesquisadora da linha de pesquisa Cultura, educação e formação de educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFES.