

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE DESEJAMOS DESDE UM OLHAR PARA NÓS MESMOS

Sandro Tonso¹

*A Educação não transforma o mundo.
A Educação transforma pessoas.
Pessoas transformam o mundo.*

*Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*
Paulo Freire

RESUMO

Apresenta-se uma discussão sobre “Qual Educação Ambiental Desejamos”, a partir da reflexão sobre variada literatura no campo da Educação Ambiental. Concepções, correntes ou tendências de EA são reveladas de maneira articulada com as correspondentes concepções de mundo e de sociedade que lhes dão sustentação. Defende-se a perspectiva de uma EA que efetivamente nos auxilie a criar e/ou reconhecer espaços nos quais pessoas e grupos se transformem e, dialeticamente, transformem o mundo, numa contínua e permanente relação de troca que constitui os atos simbióticos de educar e educar-se. A Educação Ambiental que desejamos deve ser um convite permanente e absolutamente incluído à vida: à nossa própria vida – tornando-nos sujeitos ativos na nossa história; à vida da comunidade que nos acolhe e a partir de onde construímos nosso pertencimento e identidade; e à vida do planeta, num reconhecimento de que suas riquezas, para além de “recursos” (geralmente de caráter fortemente econômico), constituem-se de elementos e entidades de naturezas e dinâmicas diversas, porém complexas e intimamente ligadas a todos e a cada um de nós. A Educação Ambiental que desejamos é necessariamente complexa, coletiva, subversiva e contra-hegemônica.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Concepções de Educação Ambiental; Educação Ambiental Crítica e Transformadora.

Debruçarmo-nos sobre *qual Educação Ambiental desejamos* nos remete forçosamente a duas outras reflexões: inicialmente nos leva à percepção de que, efetivamente, há diversas “Educações Ambientais” (ou diversas linhas de pensamento

¹ Professor da Faculdade de Tecnologia da Universidade Estadual de Campinas.

sobre Educação Ambiental) e, conseqüentemente, ao perceber essas inúmeras linhas, nos vem uma ideia sobre os nossos desejos. *Qual Educação Ambiental desejamos* nos impele a refletir sobre qual mundo desejamos, como desejamos que as pessoas nele sejam e estejam e, portanto, sobre quais os caminhos da Educação para realização da felicidade de todos e de cada um de nós, entes com quem compartilhamos este planeta.

A Educação Ambiental que desejamos, nesses sentidos, é uma que efetivamente nos auxilie a criar e/ou reconhecer espaços nos quais pessoas e grupos se transformem e, dialeticamente, transformem o mundo, numa contínua e permanente relação de troca que constitui os atos simbióticos de educar e educar-se.

A Educação Ambiental que desejamos deve ser um convite permanente e absolutamente incluyente à vida: à nossa própria vida – tornando-nos sujeitos ativos na nossa história; à vida da comunidade que nos acolhe e a partir de onde construímos nosso pertencimento e identidade; e à vida do planeta, num reconhecimento de que suas riquezas, para além de “recursos” (geralmente de caráter fortemente econômico), constituem-se de elementos e entidades de naturezas e dinâmicas diversas, porém complexas e intimamente ligadas a todos e a cada um de nós.

A Educação Ambiental que desejamos é necessariamente complexa, coletiva, subversiva e contra-hegemônica, como veremos a seguir.

Em primeiro lugar, um olhar para nossa sociedade...

Algumas das crises da modernidade.

Se a Educação Ambiental busca a melhoria da vida das pessoas (de todas e de cada uma), é necessário desvelar os processos de obstrução da vida, os processos de opressão e de exclusão. Vivemos em uma sociedade fortemente materialista, individualizada, competitiva e tecnicizada, características que, segundo Milton Santos, constituem nossas principais preocupações, principalmente quando esses valores estão presentes nos processos de formação humana:

O grave problema que temos hoje é que vivemos em um mundo tecnicizado, freqüentemente conduzido a crer que também o conhecimento tem de ser produzido como técnica. Então, há um desdobramento da finalidade do ensino, que é dado como se a técnica – e não a humanidade - fosse o centro do mundo. Amplia-se a idéia da relação necessária entre a tecnicidade e o fazer, quando se deveria sobretudo conduzir ao debate entre a tecnicidade e o pensar. Ensinar a

fazer é apenas uma dimensão do ensino. A dimensão central é ensinar a ser Homem. (SANTOS, 1997, p. 4)

Essas características, que constituem grande parte das atividades presentes na nossa sociedade, acabam por caracterizar nossas próprias relações e constituições íntimas. Constituímo-nos mais pelo que **temos** do que pelo que **somos** e/ou **pensamos** e/ou **sentimos**.

De modo geral e irrefletido, os valores hegemônicos de nossas sociedades nos fazem acreditar, por outro lado, que a competição é algo benéfico e favorável ao progresso, fazendo-nos esquecer de que, para cada “vencedor”, dependendo do âmbito, há dezenas, centenas ou milhares de perdedores. Não consideramos o fator ético e cooperativo: o caminhar da humanidade, o desenvolvimento humano não é uma corrida de velocidade; é – ao contrário – um passeio por meio do qual nos conhecemos e nos ajudamos: ou vamos todos juntos, ou perdemos o outro (alteridade) no caminho. Nesse sentido, sobre a importância do **outro** na constituição de nossa identidade, nos lembra Nilton Bonder (1999, p. 3):

Não há identidade sem o outro; não há bom sem o ruim; não há bem sem o mal. Essa é a maneira como o ser humano enxerga a tensão da vida. Qualquer tentativa de engenharia que vise extirpar o "outro-ruim" corre o risco de inventar um "bom" monstruoso, que seja desagradável, horrendo e destrutivo.

Da mesma forma, construímos uma sociedade hierarquizada, produtivista e profundamente excludente. Segundo Bauman (2003, p. 3), se, por um lado, no passado, alguns territórios, como as Américas e a Austrália, por exemplo, “desempenharam um papel crucial, o papel de depósitos para os refugos e resíduos humanos produzidos em quantidades sempre crescentes nas partes do mundo envolvidas no processo de 'modernização'”, atualmente não há mais espaço “vazios” em termos sociológicos; ou seja, todos os espaços estão tomados pela globalização, isto é, por um pensamento hegemônico.

Porém, ainda segundo Bauman (2003, p. 3), como “a produção de desperdício é um efeito indissociável da construção da ordem (pois cada tipo de ordem priva certas partes da população existente de seu lugar legítimo, definindo-as como 'inúteis', 'incompetentes', 'inadaptáveis' ou 'indesejáveis')”, não podendo mais enviar populações para locais “fora da ordem”, os processos de exclusão nos próprios locais de produção da ordem passam a se constituir como a principal lógica humana. Somos uma sociedade essencialmente excludente.

Vivemos em sociedades repugnantemente desiguais. Mas a igualdade não nos basta. A igualdade, entendida como “mesmidade”, acaba excluindo o que é diferente. Tudo o que é homogêneo tende a se transformar em violência excludente. As diferenças veiculam visões alternativas de emancipação social, cabendo aos grupos que são titulares delas decidir até que ponto pretendem se hibridizar (SANTOS, 2001, p.).

No artigo “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, Boaventura de Souza Santos (2002, p. 247) identifica e distingue “cinco lógicas ou modos de produção da não-existência”. Santos entende a “não-existência” como a exclusão: o processo de tornar algo, alguém ou um pensamento nulo, inexpressivo, sem valor para o sistema hegemônico.

Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional (SANTOS, 2002, p. 246).

Desse modo, como forma de explicitação do pensamento hegemônico (as monoculturas), Santos enumera cinco lógicas de exclusão:

- “monocultura do saber e do rigor do saber”, por meio da qual se eleva o saber científico como forma única de acesso à verdade e de produção de conhecimentos. Assim, anula-se toda forma de conhecimento e sabedoria que não se possa demonstrar por meios científicos, desvalorizando, conseqüentemente, como “ignorantes ou incultas”, pessoas e grupos sociais que detêm saberes, por vezes milenares, construídos por outros caminhos que não os da Ciência;
- “monocultura do tempo linear”, por meio da qual, nos últimos duzentos anos, impõe-se uma noção única de desenvolvimento ligada às noções de progresso, industrialização, crescimento econômico e tecnológico e, “naturalmente”, inferiorizando ou invisibilizando outras formas de desenvolvimento humano que não priorizem esses valores, classificando-as como primitivas ou atrasadas. Nesse sentido, Milton Santos (2001), no texto “Elogio da lentidão”, traz uma contundente reflexão sobre as diferentes e desiguais velocidades com as quais a Sociedade caminha: “ser atual ou eficaz, dentro dos parâmetros reinantes, conduz a considerar a velocidade como uma necessidade e a pressa como uma virtude. O resto da humanidade, em todos os países, vive e

produz de uma outra maneira” (p. 14). E, assim sendo, são e sentem-se excluídos pela não valorização desses outros modos de vida;

- “monocultura da naturalização das diferenças”, por meio da qual se definem hierarquias (poderes e opressões) entre seres humanos, com base nas diferenças que todos temos (sexo, origem social, profissão, religião, cor de pele, tipo de escolaridade). As desigualdades, baseadas na diferenças, cristalizam-se como insuperáveis, pois se fundamentam nelas: “de acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob forma de inferioridade insuperável porque natural.” (SANTOS, 2002, p. 248);

- “monocultura da universalidade”, por meio da qual a lógica da escala global (por meio dessa globalização, como se impõe ao mundo) é dominante sobre as demais escalas — regionais, locais e microlocais —, anulando, inferiorizando e não considerando como alternativas viáveis culturas e pontos de vista que tenham uma validade local. Da mesma forma, soluções “globais” se impõem “naturalmente”, como se servissem para quaisquer contextos e situações;

- “monocultura da produtividade”, por meio da qual os critérios de produtividade capitalista se impõem aos demais conceitos de produção e produto. Nesse sentido, crescimento econômico se confunde com desenvolvimento, riquezas se confundem com recursos, pois somente se serve à produção reconhecida pelo mercado capitalista, algo (ou alguém!) tem valor. Também decorrente dessa hegemonia de pensamento, sem grandes conflitos ou discussões e em quase todas nossas instituições — públicas e privadas, educacionais ou industriais —, pessoas são consideradas *recursos humanos*! Da mesma forma, manifestando de outro modo esta “monocultura”, nossos dias “úteis” (de segunda a sexta-feira) são os dias em que, historicamente, se ia ao trabalho “produtivo” no sentido capitalista; como consequência imediata, atividades que prioritariamente se realizam aos sábados e domingos — estar mais com a família, praticar esportes, dedicar-se ao lazer, à leitura, às produções culturais, entre tantas possibilidades — são “consequentemente” consideradas inúteis, pois improdutivas, no sentido capitalista.

Todas essas questões sociais, características de “nosso tempo”, produzem desigualdades, infelicidades, crises de todas as ordens que emergem de outras tantas

formas. Entre elas, a crise ambiental, que nada mais pode ser considerada que uma outra face das mesmas questões.

Nesse sentido, é fundamental que, para qualquer processo de Educação Ambiental, seja criado um espaço para essas discussões, pois estas, na verdade, são as questões de fundo para qualquer transformação que se pretenda originada de uma visão crítica do nosso mundo e dos valores mais comumente utilizados para justificá-lo.

A questão é ambiental ou social? Um falso dilema.

Considerando a compreensão mais generalizada de “ambiental” como “ecológico” ou “relativo à Natureza”, esse falso dilema (ambiental ou social?), tão frequentemente colocado em situações quando se deseja construir processos de Educação Ambiental em situações de fragilidade social, leva-nos a outro autor, Guillermo Foladori, que tem se dedicado à compreensão da origem e da natureza das questões ambientais.

A compreensão das lógicas que sustentam esse falso dilema nos leva a posturas em Educação Ambiental que se mostram politicamente muito distintas. Declara Foladori (2001, p. 205):

Esta visão técnica dos problemas ambientais implica conceber a relação sociedade-natureza como genérica. Ou seja, conceber a sociedade humana abstraindo o contexto histórico. De fato, as ciências físico-naturais, ao tomar por objeto de estudo as relações técnicas, têm este enfoque genérico. A sociedade humana aparece como uma unidade que se inter-relaciona com o meio ambiente. Nós sustentamos que essa dicotomia sociedade-natureza é parcial e, portanto, equivocada para dar conta da crise ambiental.

Foladori afirma que a sociedade não se relaciona com o ambiente físico e com as outras espécies (flora e fauna) de modo homogêneo, e esta visão simplifica a questão ambiental, como se somente as relações técnicas pudessem nos fazer compreender essa complexa relação. Nossa relação com o meio é absolutamente diversificada e baseada em nossas culturas, em nossas visões de mundo e, principalmente, influenciada pelos conflitos sociais presentes em todas as sociedades: “Não existem relações no exterior, com o meio ambiente, que não estejam previamente mediadas pelas relações no interior, entre classes e grupos sociais.” (FOLADORI, 2001, p. 205).

Apresentadas dessa forma, as questões ambientais revestem-se de uma fundamentação social, assim como muitas questões sociais têm forte relação com questões

ambientais, de modo que é possível compreender que se trata de pontos de vista diferentes sobre uma mesma questão, já abordada desde o início deste texto: a crise da modernidade que exclui tudo o que é diferente e contra-hegemônico.

Finalmente, as questões socioambientais, assim definidas, impõem também à Ciência uma nova postura, superando as formas tradicionalmente objetivas, lógico-dedutivas, dicotômicas e maniqueístas de percepção e reflexão sobre o mundo: o pensamento ambiental.

O “pensamento ambiental” é complexo, necessariamente interdisciplinar, de múltiplos saberes e de âmbito político, no sentido de exigir de todos e de cada um que participa da construção de um saber ambiental um posicionamento político, uma visão de mundo, do que considera justo ou inadequado. Essa visão é sempre subjetiva, incompleta e inacabada, pois estamos sempre olhando o mundo de um específico, momentâneo e idiossincrático ponto de vista. Nesse sentido, a construção do saber ambiental, assim como a Educação Ambiental que desejamos, é política, metodológica e epistemologicamente uma construção coletiva, a partir do diálogo entre diferentes.

A complexidade ambiental abre uma nova reflexão sobre a natureza do ser, do saber e do conhecer; sobre a hibridação do conhecimento na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade; sobre o diálogo de saberes e a inserção da subjetividade dos valores e dos interesses nas tomadas de decisões e nas estratégias de apropriação da natureza (LEFF, 2003, p. 22).

Da mesma forma, outro autor, Felix Guatarri (2001), em *As três ecologias*, destaca as limitações de uma abordagem tecnocrática da questão ambiental:

As formações políticas e as instâncias executivas se mostram totalmente incapazes de apreender esta problemática no conjunto de suas implicações. Ainda que, recentemente, tenham iniciado uma tomada de consciência parcial dos maiores perigos que ameaçam o entorno natural das nossas sociedades, geralmente se limitam a abordar o campo de contaminação industrial, porém exclusivamente numa perspectiva tecnocrática, quando, na realidade, só uma articulação ético-política, que eu chamo de ecosofia, entre os três registros ecológicos, no meio ambiente, nas relações sociais e na subjetividade humana, seria capaz de esclarecer, convenientemente, estas questões. (p. 8).

Enfim, este falso dilema entre questão social ou ambiental (no sentido de “ecológica”) nos obriga a posicionarmo-nos diante dela e diante, conseqüentemente, das ações de enfrentamento da questão.

Se considerarmos que a questão é prioritariamente técnica, ecológica, necessitando compreender e difundir as dinâmicas ecológicas para, aí sim, ensinar o que é certo aos outros, teremos uma postura de Educação Ambiental.

Mas se, por outro lado, a compreensão da questão passar por uma crítica aos valores que estão na base deste modo insustentável de vida, fazendo-nos politicamente refletir e posicionarmo-nos diante destas questões sociais, teremos outra postura de uma Educação Ambiental.

As Educações Ambientais

Diversos autores têm se dedicado a identificar e diferenciar os diversos processos de Educação Ambiental, construindo, neste universo de ações e reflexões, diferentes formas de categorização.

Lucie Sauvé, no capítulo “Uma cartografia das correntes de Educação Ambiental” (2005), mesmo que preliminarmente, como ela própria se antecipa em afirmar, realizou uma pesquisa procurando identificar diferentes tipologias de ações e concepções de Educação Ambiental, analisando cada corrente a partir de algumas características escolhidas: “concepção de meio ambiente”, “objetivos da Educação Ambiental” (das correntes analisadas), “enfoque dominante” e “exemplos de estratégias”.

Com essa forma de trabalho, Sauvé identificou 15 correntes de Educação Ambiental que, segundo a pesquisadora, ainda são um resultado preliminar, dado o universo restrito até então pesquisado. Mesmo assim, a diversidade é clara e nos permite, mais que posicionamentos do tipo “contra ou a favor”, uma interessante percepção de diversidade e complementaridade entre diversas destas correntes: a corrente naturalista, a corrente conservacionista/recursista, a corrente resolutiva, a corrente sistêmica, a corrente científica, a corrente humanista, a corrente moral/ética, a corrente holística, a corrente biorregionalista, a corrente “prática”, a corrente crítica, a corrente feminista, a corrente etnográfica, a corrente da ecoeducação e a corrente da sustentabilidade.

Por outro lado, autores como Isabel Carvalho (2001), Mauro Guimarães (2000) e Philippe Pomier Layrargues (2002), em pelo menos três de seus mais diferentes trabalhos, construíram uma outra forma de análise da diversidade de posturas nas diferentes ações de Educação Ambiental, categorizando-as em dois grandes grupos, de acordo com a visão política inerente a cada uma das ações em Educação Ambiental.

Partindo da análise de que a crise ambiental não é somente de caráter técnico, mas — e principalmente — tem uma dimensão política fundamental, esta crise tem fortes e indissociáveis relações com:

- nossos padrões de vida;
- nossos padrões de produção e de consumo;
- nossas relações entre pessoas;
- nosso conceito do que seja desenvolvimento;
- nossas concepções de sustentabilidade; e, enfim,
- nosso valor ético sobre o “outro”.

A partir disso, estes autores identificaram dois grandes grupos de ações e conceitos de Educação Ambiental.

De um lado, uma concepção adjetivada como “oficial” (LAYRARGUES, 2002), “comportamental” (CARVALHO, 2001) ou “liberal/conservadora” (GUIMARÃES, 2000) caracteriza uma Educação Ambiental mais preocupada com:

- as consequências da crise ambiental do que com suas causas estruturais;
- a urgente e necessária mudança comportamento das pessoas do que com o desvelamento das origens dos mesmos comportamentos;
- as correções e melhorias dos processos de produção e consumo fundamentais para a manutenção do *status quo* e dos valores a ele intrínsecos.

Neste bloco de diferentes ações de Educação Ambiental encontram-se milhares de atividades de concepções prioritariamente preocupadas, por exemplo, com:

- a coleta seletiva de resíduos, com a redução dos “3 Rs” a um programa de reciclagem de materiais de alto valor comercial;
- a compensação das emissões de gases de efeito estufa;
- a proteção de áreas naturais;
- os mutirões de limpeza de rios e terrenos baldios;
- a certificação ambiental de processos e empresas;
- tantas ações que são, efetivamente, benéficas ao ambiente, mas que não produzem efeito nas causas dos principais desequilíbrios e desigualdades causadores da degradação do ambiente.

De outro lado, esses autores identificam as concepções de uma Educação Ambiental “alternativa” (LAYRARGUES, 2002), “popular” (CARVALHO, 2001) ou “crítica” (GUIMARÃES, 2000) que se caracteriza por:

- visão política de mudança de valores;
- crítica às concepções vigentes (ou à falta de concepções) de “desenvolvimento sustentável”;
- compreensão mais profunda dos processos sociais e culturais que levam às iniquidades e aos profundamente desiguais acessos das diferentes populações às riquezas ambientais;
- compreensão dos processos de produção, aí incluídas as formas de obsolescência programada e perceptiva;
- compreensão e desvelamento dos processos que nos impelem ao consumo, aí transformado em consumismo;
- construção de conhecimentos por meio do diálogo entre diferentes formas de saber;
- não hierarquia entre esses diversos saberes;
- trabalho coletivo como estratégia político-metodológica.

Enfim, estas e outras características constituem uma forma de realizar Educação Ambiental que se caracteriza por criar espaços de crítica, apropriação e “empoderamento” fundamentais para que as comunidades se compreendam como verdadeiras comunidades interpretativas e de aprendizagem (AVANZI; MALAGODI, 2005) e aí, sim, descubram sua potência de ação para transformar individual e coletivamente as realidades que geram a crise socioambiental.

Por exemplo, em processos de uma Educação Ambiental “crítica”, “popular” e “alternativa”, a questão dos resíduos é tratada, antes de tudo, como uma questão complexa, ligada aos valores materialistas que nos impelem ao consumismo, valorizando e priorizando os outros “Rs” da redução e da reutilização como atitudes contra-hegemônicas que se contrapõem aos ideais de consumir como valor e do novos como uma qualidade indiscutível. Dessa forma, pode-se discutir, refletir e propor alternativas à globalização de desejos, de padrões de consumo numa perspectiva não técnica, e, sim, ética, de modo que o bem-estar possa ser alcançado por toda a humanidade.

A dimensão coletiva da Educação Ambiental

Esta Educação Ambiental, na perspectiva de enfrentamento de uma questão, como foi visto antes, complexa, multidimensional, política (no sentido de ser fruto de diferentes visões mundo) e fruto de dezenas de áreas de ação e conhecimento, não pode deixar de considerar a dimensão coletiva, seja nos seus objetivos de resultados, seja nos processos de participação desde a compreensão das questões, a definição de prioridades e, principalmente, o reconhecimento dos saberes que todos e cada um temos para a transformação de nossa sociedade. Nesse sentido, a dimensão coletiva da Educação Ambiental se apresenta como estratégia metodológica, como natureza do conhecimento necessário e como opção política de processo de formação. Naturalmente, apresenta-se, assim, um caminho mais complexo e mais difícil, mas inevitável, se se considera a real dimensão complexa das questões socioambientais e a necessária e eticamente justificável participação de todos na busca de compreensão destas questões e de solução para elas.

Paulo Freire (1983), em *Comunicação ou extensão* define, inicialmente, que educar e educar-se são duas faces da mesma atividade. E, de fato, se não nos dispusermos a ouvir atenta e amorosamente ao outro, crendo que sempre podemos aprender algo, como podemos querer que o outro se disponha a nos ouvir para aprender algo de nós? A postura de aprendentes é a de compreender que só se ensina quando se está disponível para aprender e só se aprende quando se tem a certeza de poder ensinar algo. Ninguém detém saberes absolutos e ninguém é absolutamente ausente de saberes válidos para qualquer situação que seja. Nesse sentido, segundo FREIRE (1983, p. 15), educar:

... é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem, e por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais, em diálogo com aqueles que, frequentemente, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu saber que nada sabem em saber que pouco sabem, possam assim, igualmente, chegar a saber mais.

Talvez a fundamental percepção que se deva ter nesse processo de transformação do “saber que nada sabe” em “saber que pouco sabe”, resida na resistência à tentação de operar essa transformação de fora para dentro. Evitar levar algum conhecimento do educador para o educando permite que esta transformação de percepção se opere de modo sustentável. Se assim fosse (a transformação por intermédio da chegada de um

conhecimento externo), estaria criada automaticamente uma dependência do “outro”, do externo, para transformar seu “saber que nada sabe” em “saber que pouco sabe”.

Se o processo não pode ser operado de fora para dentro, é claramente um processo interno do educando. Nesse momento, é o educador, oferecendo toda sua atenção e seus ouvidos e, principalmente, com sua crença de que todo mundo tem algo a ensinar aos outros, que estimula e cria um espaço de troca com o educando, aí sim, já pronto, estimulado e fortalecido para oferecer, a esse espaço de troca, seus saberes sobre o tema em questão.

Sendo a questão ambiental, portanto, complexa e multifacetada, não há outro modo de compreendê-la e enfrentá-la que não com esta forma de educação que permite que diferentes saberes sejam disponibilizados de modo não hierárquico e dialógico.

Por fim, a “construção coletiva”, como já destacado anteriormente, é, ao mesmo tempo, estratégia, modo de agir e fundamento conceitual e político do trabalho socioambiental; é uma postura, um modo de ver o mundo e de interagir com ele. Pensar no coletivo demonstra uma concepção de mundo que tem dificuldade de aceitar a *competição* e o *individualismo* como “naturais” ou mesmo benéficos.

Um coletivo é um espaço de poder no sentido da potência de ação (SANTOS; COSTA-PINTO, 2005) como capacidade individual e coletiva de sentir, pensar, compreender e agir na realidade, e não um poder no sentido do exercício da dominação e opressão. Complementarmente, Moema Viezzer (2007, p. 39) afirma:

Nenhuma pessoa e nenhuma instituição, ao ocupar alguns destes espaços de poder, pode dar conta da complexidade das questões que se colocam do ponto de vista econômico, social, ambiental, cultural, político, institucional. Assim, é fundamental trabalhar com todos os Atores Sociais na perspectiva da ética do cuidado...

Nesse sentido, a construção coletiva pode se dar verdadeiramente quando o grupo (e cada participante) se coloca numa posição de igualdade, de equidade, porém mantendo, valorizando e respeitando suas diferenças advindas das particulares histórias de vida e/ou das naturezas das instituições. Essencial é compreender que ser DIFERENTE é diferente de ser DESIGUAL.

Boaventura de Souza Santos (2001, p. 3) distingue de modo inequívoco a diferença e a desigualdade, ao afirmar: “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Estes Coletivos (de) Educadores podem ser fundamentados também por dois educadores que militaram fortemente na educação popular e na organização coletiva da sociedade: Paulo Freire, com os “círculos de cultura” e Carlos Rodrigues Brandão, com as “comunidades aprendentes”.

O primeiro desenvolveu, entre tantos pensamentos sobre educação, a ideia e a prática dos “círculos de cultura”, estratégia utilizada para os grupos de alfabetização de adultos.

Neles, todos tinham a palavra, todos liam e representavam seu mundo, suas experiências já vividas e a cultura que traziam dentro de si. Todos são cultos porque trazem sua cultura; seu modo de ver o mundo e de expressar-se, tão válido quanto o de outros colegas ou o do “professor”. “Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante do grupo”.

Dessa forma, o círculo, figura geométrica sem diferenciação, homogênea, sem “em cima” ou “embaixo”, sem ponto principal, constitui-se numa adequada metáfora dos grupos que se reúnem para, sem hierarquias ou desigualdades, responder coletivamente a demandas igualmente coletivas e complexas.

O círculo, expresso inclusive na arquitetura de uma sala de aula, rompe com o tradicional espaço de auditório, no qual uma pessoa – a falante – concentra todas as atenções de dezenas/centenas de ouvintes, colocados num piso levemente inferior, enfileirados e voltados fixamente (às vezes as cadeiras estão realmente fixas ao chão!) para o detentor da voz e da luz (num conceito iluminista de alguém que ilumina o caminho dos alunos, do latim *alumni*, seres sem luz). Nesse espaço, e nessa ideia de educação, pouco são valorizadas as conversas entre os alunos que não se veem de frente, tendo somente a nuca dos colegas como paisagem.

Por oposição, o círculo propõe espacial, filosófica e politicamente uma outra relação no processo de ensino e de aprendizagem, uma postura de construção coletiva, sem hierarquia, com todos se olhando de frente, com diálogos nos quais cada fala assume um valor equivalente, porque cada experiência, cada ponto de vista, cada sentimento, por mais individual que pareça ou que seja, importa!

A valorização e o respeito à alteridade de cada um, o cuidado com o outro, no seu próprio modo de se expressar, são condições fundamentais para que o círculo (material ou metafórico) possa ser aproveitado em toda sua potencialidade.

Por sua vez, por meio da ideia de “Comunidades aprendentes”, Brandão (2005) nos remete ao pensamento de que nossa vida individual e social se caracteriza pelo fato de sermos seres que aprendem e que, talvez, isso mesmo nos caracterize.

Não somos quem somos, como seres humanos, porque somos racionais. Somos humanos e somos racionais porque somos aprendentes. Somos seres dependentes por completo do que aprendemos. ... Aprendemos não apenas os saberes do mundo natural, mas a complexa teia de símbolos, de sentidos e de significados que constituem o mundo da cultura. (2005, p. 86).

Seja no início de nossa vida, com os momentos de *socialização primária*, seja em todo o resto de nossa vida, nos momentos de *socialização secundária*, estamos construindo saberes em relação a nós próprios e às nossas relações cotidianas. Em todos os momentos deveríamos estar aprendendo, e isso nos constituiria como pessoas sãs.

Sem concluir nada!

Transformadora, crítica, coletiva, complexa, participativa, ativa, subjetiva, não hierárquica, não hegemônica, ... muitas são as características da Educação Ambiental que desejamos; e, principalmente, desejamos uma EA que nos permita coletivamente nos descobrirmos como seres políticos, em construção permanente na relação com os outros como alteridades desafiadoras.

REFERÊNCIAS

AVANZI, Maria Rita; MALAGODI, Marco. Comunidades interpretativas. In: FERRARO, Luiz Antonio (Org.) **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BAUMAN, Zygmund. Resíduos modernos das nações. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 nov. 2003. Caderno Mais!, n. 614, p. 3.

BONDER, Nilton. A ditadura do bom. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 02 nov. 1999. Tendências e Debates, p. 3.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. In: FERRARO, Luiz Antonio (Org.) **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

- CARVALHO, Isabel C. M. Qual Educação Ambiental. Elementos para um debate entre educação ambiental e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, abr./ jun. 2001.
- FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GUATARRI, Felix. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental**. Rio de Janeiro: Editora UNIGRANRIO, 2000.
- LAYRARGUES, Philippe P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, F.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFF, Enrique. **Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Souza. O novo milênio político. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 abr. 2001. Tendências e debates, p. 3.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, Universidade de Coimbra, 2002.
- SANTOS, Claudia Coelho; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia. Potência de Ação. In: FERRARO, Luiz Antonio (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
- SANTOS, Milton. Elogio da lentidão. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 mar. 2001. Caderno Mais!, p. 14.
- SANTOS, Milton. Instrução ou educação: a técnica em nossos dias. **Cadernos da ABMES**. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 1997.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (Org.). **Educação ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- VIEZZER, Moema. Atores sociais e meio ambiente. In: FERRARO, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007, v. 2.