

## REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE: TATEANDO PISTAS PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL<sup>17</sup>

POUBEL, Idelvon da Silva<sup>18</sup>

### RESUMO

A formação de sociedades justas, com uma ecologia equilibrada e que mantenham em seu seio inter-relações que denotam respeito às diferenças e às diversidades, caracterizam-se como pressupostos que nutrem a Educação Ambiental. Faz-se necessário considerar novas racionalidades como formas de se compreender o cenário atual da crise paradigmática, sabendo que este exercício não é uma tarefa fácil. Assim, as reflexões aqui tecidas podem ser tomadas como provocações para se pensar a vida e a Educação Ambiental a partir do que ela nos oferece com maior riqueza, a diversidade.

### PALAVRAS-CHAVE

Diversidade. Educação Ambiental. Complexidade.

### PISTAS E INDÍCIOS: DIVERSIDADE– EDUCAÇÃO AMBIENTAL– DIVERSIDADE...

Os desafios que se abrem no contexto contemporâneo relacionados à educação são inúmeros. Neste cenário afloram questionamentos e mais questionamentos acerca das relações que se processam no seio da sociedade atual: Por que tanto individualismo? Como sobreviver em mundo marcado pela competição? Quais valores imperam na atual sociedade marcada pelo consumismo?...

Estudiosos e estudiosas afirmam que estamos vivendo um momento de transição paradigmática, onde a “[...] lógica da racionalidade instrumental exclui do caminho os sentimentos mais humanos do sentir, da intuição e da emoção, valores fundamentais para estreitar os laços entre os seres humanos e a natureza, de se viver uma solidariedade” (TRISTÃO, 2002, p. 180).

O fato é que temos percebido um clamor. Em silêncio e nos interstícios das suas relações as sociedades, os ecossistemas, as diversidades de vidas clamam. Clamam por respeito, por dignidade, por sobrevivência. As formas de se pensar a vida nas mais variadas dimensões – cultural, social, biológica, ambiental – suscitam o debate sobre qual tem sido o papel da educação nesse emaranhado de circunstâncias que tratam da formação de valores e nas práticas das ações sociais.

Buscando pistas para se pensar essas questões, Tristão (2002, p. 177), a partir da Educação Ambiental, apresenta elementos que nos convidam “[...] rever os pressupostos epistemológicos da pedagogia moderna

17 Artigo escrito sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Martha Tristão (PPGE/NIPEEA/UFES), componente da dissertação de Mestrado *Paisagens do entorno e do cotidiano escolar: um desafio para as práticas docente em Educação Ambiental* (Poubel, 2009).

18 Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo; Mestrando em Educação PPGE/UFES, linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores; Pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental – NIPEEA. E-mail: idelvonpoubel@yahoo.com.br.

sustentada em uma razão instrumental, acrescentando a essa pedagogia a compreensão de uma sociedade diferente, múltipla, heterogênea, diversa e cheia de contradições”.

Por esse fato entendemos que Educação Ambiental se constitui em “[...] um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida”, conforme destaca Guimarães (1998, p. 28) ao se reportar ao “Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”.

Não há como dissociar a Educação Ambiental da diversidade, e nem a diversidade pode ser pensada sem que se leve em consideração as dimensões da Educação Ambiental, pois, “tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica” (UNCED apud GUIMARÃES, 1998, p. 28).

Pensar “[...] a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade” (UNCED apud GUIMARÃES, 1998, p. 28), se constitui em exercícios cotidianos que devem permear a Educação Ambiental; “isto requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário”, completa Guimarães (1998, p. 28), citando o “Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”.

## À PROCURA DE NOVAS RACIONALIDADES...

Com frequência temos ouvido e lido sobre diversidade. O tema é recorrente nos debates e discussões em círculos acadêmicos, na política, enfim, na vida cotidiana. Não que se tenha virado moda. Ao que tudo parece, as considerações feitas à diversidade e às

outras formas de se conceber o pensamento como à heterogeneidade, à multiplicidade e à complexidade, emergem<sup>19</sup> como possibilidades de se entender o cenário epistemológico em que atravessamos, gerando entrecruzamentos de conhecimentos.

Os múltiplos olhares direcionados a um mesmo foco trazem contribuições diferenciadas, levando-se em consideração a diversidade dos olhares, até “porque estamos numa fase de revisão radical do paradigma epistemológico da ciência moderna [...]”, como enfatiza Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 144) ao afirmar que nos dias de hoje têm-se buscado novas racionalidades, ampliando assim os repertórios interpretativos<sup>20</sup> e, por conseguinte, os saberes.

Tristão (2004, p. 86) nos apresenta o cenário epistemológico atual como “[...] uma imbricada rede de conhecimentos que se cruzam, entrecruzam, extrapolando fronteiras, antes rigorosíssimas [...]” e que nos fazem repensar a nossa forma de ser, de estar, de se relacionar na sociedade e com a natureza. É neste contexto que a diversidade há muito presente e há pouco considerada, pelo seu caráter complexo, emerge como um desses vieses que geram os entrecruzamentos de saberes e conhecimentos.

É nesse sentido que o entrecruzamento das diversidades das formas de visões dos mais variados sujeitos possibilitam as conexões

19 Morin (1997) argumenta que as emergências são “[...] qualidades que nascem das associações e das combinações [...]” (p.104) entre o todo e as partes e que as imposições correspondem ao “[...] determinismo complexo, as regras, as regularidades, a subordinação dos componentes ao todo, o ajustamento das complementaridades, as especializações, a retroação do todo, a estabilidade do todo, e, nos sistemas vivos, os dispositivos de regulação e de controlo [...]”[sic] (p. 109).

20 Spink e Medrado (1999, p. 47) argumentam que “[...] no cotidiano, o sentido decorre do uso que fazemos dos repertórios interpretativos que dispomos”. Seguindo os passos dos autores, inferimos que os repertórios interpretativos demarcam possibilidades interpretativas num dado contexto, assim como a capacidade de agir sobre ele a partir do sentido que damos ao mundo em que vivemos.

entre as culturas, balizando os fundamentos da Educação Ambiental, como aponta Tristão (2002).

Interessante é refletirmos que, semanticamente, diversidade não se quer contrária à igualdade como muitas vezes somos tentados a pensar, muito menos ela é um simples sinônimo para diferença, como nos induz as classificações<sup>21</sup> genéricas dos dicionários. A noção de diversidade aqui é contrária a desigualdade social e a padronização cultural.

Morin (1997, p. 112), ao tecer seu pensamento acerca da complexidade, esclarece que “[...] a diversidade organiza a unidade que organiza a diversidade”. Nesse caso, se analogamente pensarmos nas relações sociedade/natureza<sup>22</sup>, chegaremos à conclusão de que nessas relações de retro-alimentação existe toda uma dinâmica que possibilita a riqueza de trocas de experiências, de fluídos, de energias, de informações, de saberes, de sentimentos, de reações químicas, de contatos, entre outros, que nos remete a considerar e a entender a diversidade como possibilidade de produção de conhecimentos.

Em uma sociedade marcada por uma ciência que rejeitou o diverso, a disjunção esquizofrênica do paradigma atual, conforme ensina Morin (1996b), nos remete à lógica

binária<sup>23</sup> que promove a dissolução do sujeito pelos determinismos físicos, biológicos, sociológicos e/ou culturais. Essa lógica binária aparece nas oposições homemXnatureza; sujeitoXobjeto; e também se manifestam quando ao examinarmos as pessoas e a nós mesmos; quando não reconhecemos a alteridade nos sujeitos, ou quando tentamos valorar, quantificar comportamentos e o caráter; quando nos utilizamos do ponto de vista do determinismo. Morin convida a pensar nas subjetividades presentes nas dimensões da vida cotidiana, explicitando que ao sentirmos sujeitos vemos aos outros também como sujeitos. Nessa subjetividade o sujeito aparece, já que nela se fixam o juízo, a liberdade e a vontade moral, entre outros.

Dessa forma, pensamos ser interessante tecer, mesmo que brevemente, reflexões acerca do olhar direcionado ao sujeito na modernidade para, posteriormente, elencarmos considerações sobre a diversidade.

### **SUJEITO DA MODERNIDADE OU SUJEITOS SEM DIVERSIDADE?...**

As discussões e as reflexões aqui tecidas se traduzem no ponto de partida para se pensar como a ciência moderna tentou anular a diversidade em prol de uma homogeneização da racionalidade e de discursos totalizantes e excludentes ao mesmo tempo, que rejeitam as diferenças, as subjetividades e o caos como possibilidades “[...] de uma interpretação dialógica [das realidades] e também para a produção de sentidos para novas aberturas conceituais” (TRISTÃO, 2004, p. 94).

21 A idéia de “classificação” nos remete ao pensamento presente na modernidade, marcado pelo paradigma dominante que apresenta a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna, pautada num saber pronto, fechado em si mesmo, num produto organizado e estruturado sequencialmente que deva ser transmitido em tópicos menores, regido pela lógica de reprodução do conhecimento, como afirma Souza Santos (2000).

22 A barra está entre as palavras não no sentido de separar, de desconectar, mas, sim, no de mostrar que mesmo sendo uma relação intrínseca, existem especificidade e peculiaridades apresentadas em ambas às categorias de análise semântica, mesmo reconhecendo que a sociedade é parte da natureza, e, que a natureza é algo inerente a uma sociedade.

23 Baseado em Morin (1996) entendo a lógica binária como a lógica da separação arbitrária dos componentes de um conjunto fenomenológico secular; a lógica que dicotomiza e, que, ao tomar “partido” em determinado assunto ou evento, elimina a outra possibilidade.

Podemos perceber que essa tentativa de homogeneização da racionalidade, como afirma o geógrafo Milton Santos (2001, p. 115), deixa “[...] coexistirem outras racionalidades, isto é, contra-racionalidades, a que equivocadamente e do ponto de vista da racionalidade dominante, se chamam “irracionalidades””, porém, continua o autor, “[...] a conformidade com a Razão Hegemônica é limitada, enquanto a produção plural de “irracionalidades” é ilimitada [...]”, sendo que “é somente a partir de tais irracionalidades que é possível a ampliação da consciência” na busca de “[...] outras formas de ser racional” (SANTOS, 2001, p. 126). De acordo com Milton Santos as

[...] contra-racionalidades, se localizam de um ponto de vista social, ente os pobres, os migrantes, os excluídos, as minorias; de um ponto de vista econômico, entre as atividades marginais, tradicional ou recentemente marginalizadas, e, de um ponto de vista geográfico, nas áreas menos modernas e mais “opacas”, tornadas irracionais para o uso hegemônico (2004, p. 309).

O mundo está doente, afirmam os estudiosos, e o sujeito concebido pela ciência moderna não tem conseguido responder aos questionamentos e demandas acarretados pela humanidade como o aquecimento global, o surgimento de novas doenças, a fome, as intolerâncias, as guerras e a violência. Dessa forma, esse sujeito tem estado refém do conhecimento racional que ele mesmo concebeu na modernidade.

Tentando apontar pistas para se romper com o enclausuramento provocado pela racionalidade hegemônica, Boaventura Santos (2000) nos mostra que o modelo de conhecimento gerado na modernidade comporta duas faces: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Segundo o autor, o conhecimento-regulação parte de um estado de ignorância tido como *caos*, para a um estado de saber designado por *ordem*. Já o conhecimento-emancipação se manifesta como uma trajetória entre um estado de ignorância designado pelo autor por *colonialismo*, a um estado de saber,

designado por *solidariedade*, que considera nas diversidades e no senso comum, fontes imanentes de conhecimentos.

Boaventura Santos (2000, p. 74-75), alerta ainda que

[...] só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade. Se é verdade que a modernidade não pode fornecer a solução para excessos e déficits por que é responsável, não é menos verdade que só ela permite desejá-la. De fato, podemos encontrar na modernidade tudo o que é necessário para formular uma solução, tudo menos essa solução.

Pensando nas conseqüências geradas no seio dessa discussão, torna-se possível elencar dimensões variadas – política, educacional, econômica, etc. – que se estabelecem na sociedade atual alcançada e atravessada a partir da dinamicidade com que os eventos vão se processando no mundo globalizado.

Bauman (2001; 2003), utiliza o termo “modernidade líquida<sup>24</sup>, trazendo à idéia “fluidez” e/ou “liquidez”, como metáfora para se referir ao momento atual da história da modernidade. Sua discussão parte da análise da sociedade atual e os problemas que dela demandam: o embate entre o indivíduo<sup>25</sup> e o cidadão tendo a crescente individualidade e a conseqüente perda do sentimento de

24 Para Bauman (2001) fluidez, maleabilidade, flexibilidade e a capacidade de moldar-se em relação a infinitas estruturas, são algumas das características que o estado liquefeito confere às tantas esferas dos relacionamentos humanos por ele citados. O autor afirma que vivemos um tempo de transformações sociais aceleradas, nas quais as dissoluções dos laços afetivos e sociais são o centro da questão. A liquefação dos sólidos explicita um tempo de desapego e provisoriedade, uma suposta sensação de liberdade que traz em seu avesso a evidência do desamparo social em que se encontram os indivíduos moderno-líquidos.

25 Embora no decorrer do texto aproprio-me e faço uso do termo “sujeito”, por entender que este afina com as idéias de receber e praticar ações, de promover e de ser promovido os/nos *espaçotempos*, utilizo também os termos “indivíduo”/ “indivíduos”, não como incoerência conceitual. Esses são recorrentes em autores como Bauman e Elias, entre outros que compõem o arcabouço teórico desta reflexão, e, dessa forma, para não alterar as idéias desses autores, me utilizo de seus repertórios conceituais.

coletividade e comunidade; o consumismo e as conseqüências dele advindos; a busca pela liberdade, segurança e a emancipação; e o trabalho. Todos esses eventos descritos por Bauman se manifestam em uma temporalidade espacial, imbuída de paisagens<sup>26</sup> onde se transcorrem os fenômenos sociais.

A partir desse referencial, que tem como tema uma nova visão sobre a modernidade, voltada à fluidez das relações, do individualismo e do dinamismo, se faz necessário pensar num retrato da atual e imediatista sociedade fazendo uma analogia entre os “fluídos” propostos por Bauman (2001, p. 08) e os indivíduos: “[...] assim, para eles [indivíduos/fluídos], o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas por um momento [...]”.

Elias (1994) ensina que a sociedade é uma rede de funções e alerta que as mudanças nas formas de vida em sociedade independem do planejamento individual, sendo que ele existe só porque existe um grande número de pessoas e que ele só funciona porque muitas pessoas – individualmente – querem e fazem certas coisas. O pensador coloca que a questão capital que permeia nossa sociedade é o fato de como tornar possível criar uma ordem social que possibilite a harmonização entre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e, por outro lado, pelas exigências feitas pelo trabalho coletivo de muitos no tocante à manutenção do social como um todo. Por mais que tentemos separar o indivíduo da sociedade, percebemos que o desenvolvimento de um está intimamente ligado ao do outro.

26 Tomo aqui emprestado da geografia os conceitos referentes à *paisagem* e ao *espaço* presentes no pensamento de Milton Santos quando discute “A Natureza do Espaço” (2004a), e “Pensando o Espaço do Homem” (2004b), indicando que a paisagem é construída por uma acumulação desigual de tempos. De posse dessa idéia de sobreposição dos tempos e a partir desse pressuposto, podemos pensar nas “paisagens” do ambiente escolar onde se acumulam diversidades de *espaçotempos* de vivências dos sujeitos que compõe uma comunidade escolar, traduzidos na heterogeneidade, nos conflitos e nas possibilidades em que essa comunidade pode se traduzir.

Como alerta Morin (1996, p. 112), ao tratar das relações unos/diversos, “um dos traços mais fundamentais da organização é a aptidão para transformar diversidade em unidade, sem anular a diversidade [...], e também para criar a diversidade na e pela unidade”.

Dessa forma, implicitamente, pode-se perceber que as ações geradas pelos indivíduos, a partir do trabalho, como o instrumento em que os espaços são apropriados e suas paisagens são transformadas, vão determinar, de certa forma, a conduta e a socialização desses indivíduos, imbuídos de funções<sup>27</sup> no seio de seu convívio social, podendo acarretar conseqüências em diversos níveis. Há de se pensar ainda, a partir de Elias (1994), que as desigualdades em que se processam as relações entre os indivíduos, acabam gerando conflitos de ordem social, que se manifestam em dimensões perpassando a vida cotidiana dos sujeitos como a perda da consciência ético-ecológica, a falta de políticas públicas (ou a falta de vontade e de engajamento políticos?!) que atendam satisfatoriamente as necessidades e carências dos despossuídos componentes dessa sociedade formada por indivíduos.

Refletindo a partir do pensamento de Milton Santos (2004a) acerca das imposições geradas pela globalização e pegando carona nas reflexões que Bauman (2001) tece sobre o atual estágio da sociedade, é possível constatar que um dos mais evidente e nocivo comportamento da sociedade é protagonizado e aflorado: o consumo.

Nos últimos decênios, propagou-se um comportamento geral de comprar não apenas

27 Norbert Elias (1994) diz que essa rede de *funções* existente nas associações humanas não surgiu à soma de vontades, isto é, da decisão comum das pessoas individuais. E, no entanto, esse contexto funcional é algo que existe fora dos indivíduos. Cada função é exercida de uma pessoa para outras. E cada uma destas funções está relacionada com terceiros: cada uma depende das outras. Portanto, é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras, a ela e nada mais, chamamos sociedade.

produtos e serviços, mas, também a aquisição de *status* junto às pessoas com quem os indivíduos se relacionam seja o empregado, o empregador ou até mesmo, o par amoroso. Assim, esta sociedade é vista e se porta como consumidora, e não mais como produtora, não existindo um limite para a busca da ostentação momentânea. Desde que se fuja à regra da padronização visual e comportamental os itens que simbolizam a ostentação agora, em pouco, tempo, se tornam itens de necessidade às próprias pessoas que, cada vez mais, deixam de adquirir bens para se entregar e viver para eles.

Na busca da satisfação pessoal, os indivíduos não têm levado em consideração as diversidades, a consciência ético-ecológica que privilegia a coletividade. Os reflexos dessas ações trazem à tona problemas em dimensões sócio-econômico-ambiental, que mantém inter-relações intrínsecas independentes do grau de intensidade e da ordem em que esses eventos se processam.

As relações interpessoais, segundo Bauman (2003), suspiram um saudosismo descaracterizado do pré-conceito do termo que não se dá pelas interações entre os indivíduos, mas, por uma busca da eficácia de mútua vigilância, de saber quem é você no limitado universo homogêneo de sua vizinhança. Nessa sociedade individualizada cria-se uma situação dúbia, pois, ao mesmo tempo em que se investe em proteção, se fecha em “guetos”, provocando o enclausuramento. Os mesmos indivíduos “presos” buscam formas de expurgar os novos vilões da realidade-cela, a fim de gozar da liberdade com uma segurança almejada, trazendo à discussão o que Elias, citado por Bauman (2001, p. 39), nos apresenta no embate entre liberdade e dominação: “[...] a sociedade dando forma à individualidade de seus membros, e os indivíduos formando a sociedade a partir de suas ações na vida, enquanto seguem estratégias plausíveis e factíveis na rede socialmente tecidas de suas dependências”.

A mutabilidade de relações também

promove o desprendimento no sentido afetivo entre os sujeitos e enaltece os sentimentos de posse eterna dos bens lucrativos, buscando-se sempre o “ter”, o retorno financeiro; tendo em vista a noção de que os bens que são adquiridos são altamente perecíveis, descartáveis, voláteis e, decorrente a isto, são rapidamente rotacionados por aqueles que possuem condições de se incluir no circuito globalizante do consumo. Essa situação traz como conseqüências o consumismo, a maior demanda por fontes energéticas, a crescente extração de matérias-primas e o aumento na produção de rejeitos químicos/industriais/residenciais sem uma destinação adequada. Somados a esses fatores está a divisão que se impõe entre os que podem consumir e os não podem consumir, degradando ainda mais as relações sociais entre os indivíduos, como ensina Giddens (1997, p. 233)

Assim, um grupo pobre pode viver juntamente com outro muito mais rico em, digamos, dois bairros vizinhos da mesma cidade; as privações de um podem ser causalmente relacionadas à riqueza do outro, mas não como uma conexão direta, nem mesmo talvez mediada pela sociedade nacional.

De posse das considerações feitas, podemos inferir que as implicações da crise paradigmática que vivemos podem ser visualizadas na forma de como os espaços são apropriados e afetados pelos indivíduos/sujeitos, sendo transformados em lugares/espaços e espaços/lugares. Essas transformações metamorfoseiam-se e se exprimem de maneira contundente nas paisagens cotidianas, que são as partes visíveis desses espaços.

Dessa forma, a fim de se tentar entender a crise paradigmática em suas múltiplas manifestações, podemos pensar, seguindo os passos de Milton Santos (2004a, p. 107), que quando “[...] reconstruímos a história pretérita da paisagem, [...] a função da paisagem atual nos será dada por sua confrontação com a sociedade atual”, seu modo de produção vigente e as relações e funções tecidas pelos indivíduos dessa/nessa sociedade.

Vemos aqui que a forma de conhecimento concebido pela modernidade não dá conta de responder às questões e aos anseios demandados pelas sociedades atuais imersas em diversidades, em ambigüidades, contradições e redes complexas de relações, havendo a necessidade de se buscar novas racionalidades para se pensar a construção do conhecimento.

É preciso levar em consideração a complexidade das relações que são tecidas cotidianamente, valorizando as dimensões dos saberes outrora multifacetadas, excluídos e tidos como não válidos pela ciência moderna.

Por certo, esse caminhar perpassa pela complexa rede que se constitui na sociedade e que dela engloba todas as dimensões, desde a política, a educação, as relações familiares, etc., para, enfim desembocar na formação e constituição do “sujeito encarnado<sup>28</sup>”, outrora percebido apenas como indivíduo, como engrenagem na então “máquina mundo” da modernidade.

Bauman nos dá esperanças de como este *sujeito* pode emergir da situação atual que a sociedade o coloca, a fim de se desvencilhar das amarras dessa modernidade outrora sólida:

O indivíduo de jure [falso] não pode se tornar indivíduo de facto sem antes tornar-se cidadão. Não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma auto-constituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros (BAUMAN, 2001, p. 50).

28 Sobre esse conceito, com a palavra, Denise Najmanovich (2001, p. 28): “[...] o sujeito encarnado é o nome de uma categoria heterogênea, facetada e de limites difusos. Uma categoria não clássica, já que os elementos que a formam não compartilham de uma propriedade comum, mas têm entre si um “traço de família”. “O sujeito encarnado desfruta do poder da criatividade e da escolha, mas deve assumir o mundo que criou” (NAJMANOVICH, 2001, p. 29).

## **BUSCANDO, ENCONTRANDO COMPLEXIDADE, DIFERENÇAS E DIVERSIDADES DOS/NOS SUJEITOS...**

Não considerar a diversidade é desprezar que o conhecimento se constrói com a presença do outro. Para combater o pensamento único devemos saber acolher as diversidades, as diferenças (LINHARES, 2000), e, então, combatermos a “[...] crise do desconhecimento do conhecimento do mundo que tem buscado a unidade, a uniformidade e a homogeneidade” (TRISTÃO, 2004, p. 89).

Morin (1997, p. 113) ensina que a unidade se manifesta na diversidade, sendo que, a partir da diversidade se possibilita a riqueza de trocas “[...] que estabelecem relações complementares entre as partes diferentes e diversas, bem como entre as partes e o todo”. Para exemplificar esse pensamento podemos pensar, entre outros, nos mais diferentes ecossistemas recheados de elementos bióticos e abióticos, cada um com sua função na cadeia trófica. Cada um, uno, porém, diverso e não menos importante na complexidade da produção da vida.

Entendemos, então, reportando-nos à Trocmé-Fabre (2003, p. 133), que a complexidade “[...] é a consequência daquilo que caracteriza a vida: a diversidade [...]” e que “sem o sentido do complexo, é impossível compreender aquilo que nos cerca, os outros e... a nós mesmo” (TROCMÉ-FABRE, 2003, p. 135).

No momento atual em que vivemos os sujeitos estão se fechando cada vez mais em nichos sociais restritos, chamados por Bauman (2003) de “guetos”, como anteriormente mencionado, criando formas de relacionamento onde

São estranhos à vida o verbo *ter* e o verbo *ser* que, com a ajuda dos nossos filtros culturais, imobilizam a vida numa rede de relações onde a posse, o pertencer, os rótulos, são agentes de exclusão, que não traduzem em nada a dinâmica do processo de devir que é, no entanto, o único que pode nos definir (TROCMÉ-FABRE, 2003, p.135).

A diversidade das formas de pensar, dos ambientes naturais, das culturas, das variedades animais e vegetais, segundo Tristão (2004, p. 94), se constitui em um dos mecanismos que nos auxiliam na “[...] interpretação dialógica da realidade [...] e na [...] produção de sentidos para novas aberturas conceituais”, tendo em vista que

o paradigma que dominou nossa cultura por séculos parece estar aceitando a falência de seus pressupostos. O pensamento pelo qual o mundo é mecânico, tudo é determinado por leis naturais, o corpo humano funciona como uma máquina, a sociedade é competitiva pelo progresso material ilimitado, o homem é superior à mulher são premissas que estão sendo reavaliadas e mesmo desafiadas por vários campos científicos da contemporaneidade (TRISTÃO, 2004, p. 93).

Nos ambientes escolares é preciso reconhecer a diversidade das identidades (TROCMÉ-FABRE, 2003, p.137), haja vista que ela considera as redes de vivência, pois “[...] frente à diversificação dos lugares de aprendizagem, é necessária, urgente mesmo, a produção de novas metodologias e novos referenciais teóricos que possibilitem analisar a produção, a estrutura e a troca de conhecimento” (TRISTÃO, 2004, p. 89). A educação, “[...] implica aprendizagens individuais e coletivas nas quais esteja embutida uma relação com as expectativas tanto individuais quanto coletivas” (TRISTÃO, 2002, p. 172). Este poder de conexão social atribuído à diversidade por Tristão (2004, p. 92), a partir dos estudos de Deleuze e Guatarri (1996), confere à heterogeneidade e à multiplicidade o caráter multidimensional do sujeito e das relações sociais estabelecidas, presentes no conhecimento rizomático.

Devemos, então, considerar que a diversidade nos conduz à compreensão do que Morin (1997, p. 139) chama de *unitas multiplex*, ou seja, conceber a unidade de/na diversidade; associar o uno ao diverso “[...] como duas noções não só antagônicas ou concernentes, mas, também complementares”. Podemos, então, em Morin, compreender as sociedades,

assim como as comunidades escolares, como sistemas, sendo que “o sistema [sociedade, comunidade escolar] é uma unidade que vem da diversidade, que liga a diversidade, que comporta a diversidade, que organiza a diversidade, que produz a diversidade”, sendo que suas múltiplas formas de (auto)organização e relações “[...] cria, produz, mantém, desenvolve diversidade interior ao mesmo tempo em que cria, mantém e desenvolve unidade” (MORIN, 1997, p. 139).

A Educação Ambiental, como dimensão da educação, tem nos mostrado, a partir das reflexões até aqui tecidas, principalmente em Morin (1997) e Tristão (2004), que devemos considerar a idéia da unidade da espécie humana, sem encobrir sua diversidade. Há uma unidade humana, que não é dada somente pelos traços biológicos do ser, assim como há a diversidade marcada por outros traços que não os psicológicos, culturais e sociais. Compreender o ser humano é entendê-lo dentro de sua unidade e de sua diversidade.

Tristão (2002, 2004) tem nos levado a pensar a necessidade de se conservar a unidade do múltiplo e a multiplicidade do único, mostrando que a Educação Ambiental, e esse é o desafio que se coloca para professores e professoras, deve ilustrar o princípio de unidade e de diversidade em todos os seus domínios.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.



- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 73-134.
- GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão ambiental na educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF: **Profissão Docente: teoria e prática**. n° 2. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.
- \_\_\_\_\_. A noção de sujeito. In: SHINITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: Questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- POUBEL, Idelvon da Silva. **Paisagens do entorno e do cotidiano escolar: Um desafio para as práticas docentes em Educação Ambiental**. 2009. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2009.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. Coleção Milton Santos. 4ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem**. Coleção Milton Santos. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004b.
- \_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SPINK, Mary Jane P., MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-61.
- TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.
- \_\_\_\_\_. As Dimensões e os Desafios da Educação Ambiental na Sociedade do Conhecimento. In: RUSCHEINSKY, Aloísio. (Org.). **Educação ambiental: Abordagens Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 169-183.

TROCMÉ-FABRE, Hélienè. Reaprender a Complexidade. In: CARVALHO, Edgard de Assis; MENDONÇA, Terezinha. (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.