

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA QUEM?¹⁴

ARREVABENI, Monica Costa
m.arrevabeni@hotmail.com

VIEIRAS, Rosinei Ronconi
rosineirv@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: Este artigo objetiva promover reflexões sobre Educação Ambiental, a partir de questionamentos sobre como e para quem a referida educação tem sido direcionada nos dias de hoje. Foram considerados os ditames de um poder hegemônico instituído, pautado no Capitalismo Mundial Integrado¹⁵, que possui o modelo de racionalidade da ciência moderna como seu eixo norteador. Procurou-se, ainda, discutir o enfraquecimento dessa hegemonia dominante, tendo em vista a busca de conscientização e sensibilização, dentro de uma perspectiva ecosófica¹⁶, entendendo a educação como principal agente capaz de formar sujeitos críticos e conscientes diante do que lhes é imposto.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ecosofia. Capitalismo Mundial Integrado.

INTRODUÇÃO

É comum associarmos questões ecológicas ou ambientais somente àquelas ligadas ao ambiente físico natural. Dicotomias, como homem/meio e natureza/sociedade, são próprias do pensamento positivista da ciência moderna, ou seja, desse paradigma dominante ainda hegemônico. Salientamos o “ainda”, pois devemos considerar que existem outros discursos, mesmo que minoritários, e porque não sabemos até quando predominará este que, na atualidade, rege os ditames da sociedade moderna. Porém, cabe ressaltar que, apesar de hegemônico, o paradigma dominante se encontra em crise e, junto com ele, o modelo de racionalidade científica.

Dentro de uma perspectiva dialética, que entende a historicidade como fator imprescindível para o entendimento dos contextos e situações, torna-se essencial perguntar: a partir de quando esse modelo passou a se constituir? Para responder a essa questão, cabe retomar as palavras de Boaventura (2000, p. 61) quando nos diz:

¹⁴ Artigo apresentado ao professor Carlos Eduardo Ferraço como critério parcial de avaliação da disciplina Questões Atuais da Educação do Curso de Mestrado de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

¹⁵ O conceito de Capitalismo Mundial Integrado (CMI) foi retirado do livro “As Três Ecologias” de Félix Guattari.

¹⁶ O conceito de Ecosofia foi retirado do livro “As Três Ecologias” de Félix Guattari.

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do séc. XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais.[...] Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Dessa forma, percebe-se que há uma profunda desconsideração com qualquer outra forma de conhecimento que não se pautem por esses paradigmas. Conhecimentos e saberes importantes são ignorados ou desqualificados pela referida racionalidade. Nesse sentido, mencionamos algumas perguntas formuladas por Rousseau e transcritas por Boaventura (2000, p. 59):

Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessíveis à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre teoria e a prática?

Perguntas fortes, com uma resposta aparentemente evidente, que, porém, nos colocam na condição de repensar nossa postura na sociedade, nossos valores e como eles foram produzidos através de verdades que nos foram impostas. É justamente sobre essas, entre outras reflexões, que vamos tratar neste artigo.

A CRISE DO PARADIGMA DOMINANTE

Problematizar questões elementares como as formuladas por Rousseau é fundamental para superar certas dicotomias e fragmentações que envolvem o distanciamento da humanidade de outras formas de vida, o que acarretou um processo que trouxe e tem trazido sérias consequências na dinâmica da vida do planeta. Tais consequências têm acarretado a problematização da situação em que nos encontramos e reflexões em relação ao que, por tanto tempo, nos foi imposto como forma de ser e de estar no mundo e com o mundo. A crise do paradigma dominante traz, ao mesmo tempo, o delineamento de um paradigma chamado emergente, que, segundo Boaventura, concebe todo conhecimento científico-natural como científico-social. Sendo assim, a relação dicotômica entre ciência natural e ciência social deixa de ter sentido, havendo, portanto, uma superação das distinções entre natureza/sociedade, mente/matéria, homem/meio, etc., propondo uma revalorização humana.

Grande parte de nossos problemas ambientais de hoje são provenientes da filosofia do homem ocidental que é derivada, em parte, da concepção judaico-cristã que tem o homem

como imagem e semelhança de Deus, sendo, portanto, detentor do direito de dominar todo o mundo. Da mesma forma, a noção de um mundo destinado ao benefício do homem foi igualmente enunciada pelos gregos da antiguidade, como nos lembra David Drew (2005, p. 2) citando Aristóteles: “As plantas foram criadas por causa dos animais e os animais por causa do homem” (Aristóteles, Política, 350 a.C.).

Drew nos lembra que a relação do homem com o seu meio varia de uma cultura para outra. Porém,

[...] a idéia do homem como um ecônomo ou guardião do mundo da natureza também existe, de certa forma, no pensamento pré-cristão.[...] O cristianismo, sobretudo em seus pronunciamentos oficiais, talvez em parte como reação aos cultos pagãos da fertilidade da terra (por exemplo, festas sazonais como Primeiro de Maio e outras), dá sempre ênfase à separação entre os seres humanos e o resto da criação. Esse distanciamento mental no pensamento do Ocidente perdura até hoje. Embora a ética cristã já não mantenha essa atitude fundamental, a idéia da natureza como um inimigo a ser combatido e subjugado permanece como parte de nossas concepções econômicas e científicas (Drew, 2005, p. 02).

Portanto, tal “superioridade” do homem sobre as demais formas de vida sempre justificou suas atrocidades contra elas. Atrocidades que criaram gravíssimos problemas ambientais que hoje colocam em risco todas as espécies, inclusive a humana. Afinal, não podemos nos esquecer de que uma das características do planeta Terra é a interdependência entre as partes que o compõem, como nos lembra Drew:

Uma das características da Terra é a interdependência das partes que formam o conjunto. A conexão é geral, de forma direta ou tênue, sendo impossível ‘compreender’ qualquer aspecto isolado sem referência à sua função como parte do conjunto do mundo (Drew, 2000, p. 19).

Há uma conexão geral entre essas partes e o todo. Qualquer alteração em uma delas traz consequências para as demais. Visto assim, fazemos parte desse todo. Porém, isso não significa que, sendo apenas uma parte, sejamos menos importantes que qualquer outra ou mesmo que o próprio todo. Como nos lembra Morin (2007, p. 75), ao citar Pascal: “Só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo”. Nota-se que, neste caso, abandona-se a ideia de linearidade por uma de circularidade, chamada por Morin (2007, p. 74) de “recursão organizacional”, que representa um dos princípios da complexidade, ao romper com a ideia linear de causa/efeito. Desta maneira, a ideia recursiva considera que o efeito pode retroagir sobre a causa, desta forma “um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz.” (Morin, 2007, p. 74). Assim, podemos,

analogicamente, nos colocar nessa situação, sendo que nossa ação sobre qualquer uma das partes que compõe a Terra traz consequências para as demais e vice-versa.

É importante levantarmos outra questão muito pertinente e imprescindível para tal debate, que se refere ao modelo econômico instaurado em nossa sociedade. Um corpo maquínico que traz sérias consequências, como o consumismo propagado pelo sistema de “estimulação” do capitalismo pós-industrial, que Félix Guattari qualifica como “Capitalismo Mundial Integrado” (CMI). Sobre isso, é importante observar que, apesar de ter patrocinado todos os “avanços” técnicos trazidos com a revolução tecnológica, ele não foi capaz de solucionar os principais problemas de nossa humanidade. Isso pode ser ratificado nas palavras Guattari (2005, p. 12), quando nos alerta:

Assim, para onde quer que nos voltemos, reencontramos esse mesmo paradoxo lancinante: de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos potencialmente capazes de resolver as problemáticas ecológicas dominantes e determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis sobre a superfície do planeta e, de outro lado, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas de se apropriar desses meios para torná-los operativos.

Se tais avanços foram incapazes de promover potencialmente significativas mudanças, isso ocorreu devido ao fato de que tais mudanças não poderiam ser operacionalizadas em detrimento da lógica de tal sistema. A laminagem das subjetividades, dos bens e do meio ambiente, produzidas pelo referido sistema, está impregnada da lógica do “ter” em detrimento da do “ser”, uma lógica reducionista, linear e dicotômica, que além de se impor, tenta excluir quaisquer outras formas de ser e estar no mundo. Guattari nos alerta sobre esse movimento de abrangência e de alcance de atuação do CMI quando coloca:

[...] o Capitalismo Mundial Integrado (CMI) tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para estruturas produtoras de signos, sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens etc. (GUATTARI, 2005, p. 31).

O poder hegemônico está ampliando suas frentes para manter o *status* que possui. Para tanto, tem lançado mão das mais variadas artimanhas para que isso se mantenha. No entanto, o próprio Guattari nos alerta, através de uma importante reflexão: “podemos nos perguntar se essa fase paroxística de laminagem das subjetividades, dos bens e do meio ambiente não está sendo levada a entrar num período de declínio.” Esse questionamento se faz à luz do surgimento de reivindicações de singularidades que surgem de toda a parte, nas mais diversas

formas. Poderíamos dizer que o sistema, apesar de dominante, não é imutável, nem forte o bastante para evitar as resistências, os desvios e inibir os espaços possíveis de transformação. Talvez esteja aí a brecha, a fissura por onde tal sistema possa ser ressignificado.

A ECOSOFIA E A EDUCAÇÃO

Diante do que nos diz Chalmers (1993, p. 61),

[...] é essencial compreender a ciência como um corpo de conhecimento historicamente em expansão e que uma teoria só pode ser adequadamente avaliada se for prestada a devida atenção ao seu contexto histórico. A avaliação da teoria está intimamente ligada às circunstâncias nas quais surge.

Com isso, nos deparamos com uma nova visão de ciência que surge em um contexto em que as multiplicidades gritam pela valorização de suas singularidades. A ciência moderna não está mais sendo encarada como verdade em potencial. O rótulo de “cientificamente comprovado” vem, cada vez mais, sendo questionado. Chalmers (1993) nos leva à reflexão sobre o ingênuo e, às vezes, o equivocado olhar que sempre tivemos em relação à ciência e toda a autoridade que possui diante dos demais saberes. Tal reflexão se baseia em indícios, estudos e questionamentos feitos durante a história e o desenvolvimento de considerações filosóficas e lógicas sobre a legitimidade e confiabilidade que a sociedade tem atribuído às afirmações científicas. Historicamente, os caminhos têm tomado outros rumos e os sujeitos têm buscado uma expansão diferente dessa que foca no interesse de poucos em detrimento da necessidade de muitos.

No entanto, não há como desconsiderar as recusas que existem também por parte do poder hegemônico. O conceito de “ecosofia”, que Guattari (2005, p. 8) nos traz, como sendo uma articulação ético-política entre o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana, em muitos aspectos, vem de encontro aos interesses de quem tem o poder. E, muitas vezes, a partir de atitudes forjadas e discursos repletos de *pseudo-boas-intenções*, vemos e revemos a retomada da dominação do CMI, que lança mão de armas e armadilhas para manter seu poder vigente, como citamos anteriormente.

Diante, então, desses novos rumos e das objeções em relação a eles, o questionamento que motivou nossas reflexões se refere a quem a Educação Ambiental, sobre a qual as narrativas da atualidade tanto gostam de falar, se destina? Por quem ela é produzida? A quem ela atende? Para onde, realmente, ela direciona o nosso olhar? Cabe, aqui, retomar o que

Guattari considera como ecosofia. Quando tratamos de Educação Ambiental, não nos referimos apenas ao meio ambiente natural, mas ampliamos nosso olhar para uma ecologia que aborda as três instâncias inter-relacionadas que permeiam nosso planeta e a nossa vida: a natureza, as relações sociais e a subjetividade. Como o próprio autor nos coloca:

[...] se não houver uma rearticulação dos três registros fundamentais da ecologia, podemos infelizmente pressagiar a escalada de todos os perigos: os do racismo, do fanatismo religioso, dos cismas nacionalitários caindo em fechamentos reacionários, os da exploração do trabalho das crianças, da opressão das mulheres... (2005, p. 16-17).

Ou seja, as partes, às quais nos referenciamos no início deste artigo, envolvem um todo que precisa estar em equilíbrio, de forma coesa e harmônica.

E a escola? Ela está preparada para tanto? Moreira e Candau (2005, p. 45) nos ajudam a pensar sobre isso:

[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. [...] A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais a vontade com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Dentro desse contexto de diferenças, sua valorização e pluralidade cultural, colocados por Moreira e Candau, cabe lembrar as luminosas palavras de Boaventura (2003, p. 56), que além de poéticas são de extrema importância no sentido de nos ajudar a refletir e problematizar nossas ações em todos os âmbitos. Segundo o autor

[...] temos direito a ser iguais quando a nossa a diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

É preciso sentir a força dessas palavras para que possamos fazer alguma diferença, encarando o outro como o *legítimo outro* e entendendo que ele tem tanto direito a sê-lo como nós o temos. É como Larrosa (2009) coloca, citando Edmund Jàbes “o estrangeiro lhe permite ser você mesmo, fazendo de você um estrangeiro”.

A noção crescente de que é necessário rever as posturas que temos tomado com o outro, incluindo-se neste termo o outro familiar, o profissional, o ecológico, o natural, o animal, etc., envolve o papel imprescindível da escola em propiciar ao (à) estudante a compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável” precisa ser questionado e

pode, conseqüentemente, ser transformado. A ideia é favorecer novos patamares que permitam uma renovada e ampliada visão daquilo que usualmente lidamos de modo acrítico (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 48).

Precisamos, como educadores, formar sujeitos críticos e aptos a ir de encontro a toda e qualquer forma de hegemonia que sufoque as minorias, que influencie as massas e que trate o planeta de forma irresponsável e os recursos como se fossem eternamente renováveis.

Dentro desse contexto, Moreira e Candau (2005), trazem à tona reflexões sobre cultura. Cultura que possui um conceito muito mais complexo do que os trazidos pelos dicionários, mas que consiste em categoria política e ideológica e que atua como força para reafirmar, ou não, a reprodução das desigualdades. Cultura que pode provocar, com seu poder de controle de comportamentos, o aumento da surdez diante do que grita a população que clama em favor da valorização do multiculturalismo, do pluralismo e de suas singularidades. Uma população que é militante pela resolução de impasses que “refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta [...] dos desafios encontrados em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço” (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 37).

Portanto, toda essa diversidade, não só cultural, mas de situações, de casos e acasos, de vida, de modos e modas, permeia não somente nossas escolas, mas nosso cotidiano; ou seja, faz parte da complexidade presente em nosso meio. Complexidade esta defendida por Morin (2007) quando expõe a necessidade de um pensamento complexo para melhor compreender essa diversidade. Tal pensamento procura justamente evitar que toda a diversidade e que todos esses problemas sejam pensados e problematizados isoladamente. Dessa forma “o pensamento complexo é capaz de distinguir sem disjuntar, de associar sem identificar ou reduzir.” (MORIN, 2007, p.15) Ou seja, um pensamento que reconhece a interconexão existente entre economia/sociedade; política/natureza; professor/aluno e entre todas as disciplinas. Como o próprio Morin disse em uma entrevista: “fora da escola tudo acontece junto, tudo é tecido junto” e quando o conhecimento chega às escolas ele se fragmenta, se separa, se fecha. Faz-se necessário e urgente, então, uma nova forma de pensar diante de situações/problemas tão complexos.

Mas, de que forma se podem resolver os problemas da educação se estes ficarem apenas sob a responsabilidade de poucos? Como enfrentar o problema da violência apenas com a polícia; como enfrentar o problema da saúde apenas com os médicos; como enfrentar o problema da escola somente com os professores, e assim por diante? Isso quem nos lembra é Alves e Garcia (1999, p. 94) quando dizem:

Esses e outros problemas que foram surgindo na sociedade deixavam clara a impossibilidade de serem resolvidos se fossem apenas com uma área do conhecimento ou de uma especialização, pois tudo levava à necessidade de aproximação de múltiplas áreas do conhecimento para resolvê-los dada a sua complexidade, conceito que foi aparecendo mais e mais, à medida que ficava evidente que o real não era simples.

Percebe-se, nessa ideia, a presente necessidade da religação dos conhecimentos, proposto por Morin.

A partir do exposto, são pertinentes, ainda, outros questionamentos, agora feitos por Alves e Garcia (1999): Como introduzir a educação ambiental nas escolas? Quem seria o responsável? Esses questionamentos teriam diferentes respostas, de acordo com a lógica ou pensamento utilizado – o pensamento simples e redutor, que separa; ou o pensamento complexo, capaz de distinguir sem separar. Esses questionamentos nos remetem, ainda, a outros, tais como: Será uma educação ambiental da escola e da comunidade, ou uma educação ambiental com a escola e com a comunidade? Será dentro dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” ou dentro dos “Parâmetros Reais Cotidianos”? Será realizada para obedecer a uma “grade curricular” ou para favorecer a vida? São questionamentos importantes, que nos chamam à responsabilidade, não apenas individual, mas coletiva.

O modelo de racionalidade vigente criou dicotomias que produziram/produzem práticas discursivas e regimes de verdade que perduram até hoje, sendo necessária a problematização de tais questões de forma a sensibilizar a sociedade em relação às atrocidades que tem sido feitas. Sensibilização que precisa gerar indignação, pois quando nos indignamos com algo, reclamamos, provocamos, indagamos, desconfiamos e, assim, procuramos mudanças. A partir do momento em que algo nos aflige, procuramos meios para resolver tal aflição.

A questão que vem à tona, no entanto, é por que tais atrocidades sempre passaram sem maiores repercussões pela sociedade, ao menos pela maioria dela. A que se deve isso? Talvez ao fato de se considerar a natureza algo alheio à pessoa humana. Ou por considerar problemas ecológicos somente como aqueles ligados ao ambiente físico natural, isto é, algo externo a nós, sendo, portanto, um problema secundário.

Cabe lembrar o que nos coloca Guattari, em seu livro “As Três Ecologias”, no qual salienta que os problemas ecológicos não são apenas “ambientais”, mas também sociais e mentais. Se pensarmos na definição da palavra ECOLOGIA, veremos que “eco” se refere à casa e casa pode ser a nossa casa, onde moramos, ou o nosso bairro, nossa cidade, estado, país, continente, ou, até mesmo, o nosso planeta. Nossa “casa” está em crise. Toda ela.

Vale lembrar, que ambiente corresponde ao lugar onde nos encontramos, lugar no sentido que nos coloca Milton Santos, ou seja, local onde criamos laços, nos identificamos, bem como, pode se referir, também, a outro espaço qualquer da superfície terrestre. Como o autor diz: “quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, *únicos*” (SANTOS, 1988, p. 34). Somos parte do ambiente, assim como todos os outros seres vivos e não-vivos, orgânicos e não-orgânicos. Notar essa inter-relação, perceber que o solo, ou uma árvore, ou um córrego, fazem parte do ambiente, assim como o ser humano, e que esses elementos não são menos importantes, constitui uma mudança de paradigma, um rompimento com esse pensamento dicotomizante típico da ciência moderna e bastante arraigado com o pensamento iluminista, que coloca o homem como centro de tudo e, por ele, tudo se justifica.

A educação, então, precisa resgatar as exceções desta máxima capitalista que acaba por nos rotular como condizentes, cúmplices e participantes desse processo de destruição da ecosofia ditada por Guattari. Há consciência sim, em muitos de nós. Consciência, preocupação, sensibilidade. E são essas as características que precisamos inserir nos nossos programas de ensino para fazer, cada vez mais, das exceções, a regra.

Nossa educação, porém, precisa, para tanto, ser revista e redirecionada. Derli Casali (FOERSTE et al, 2008, p. 148), ao falar de “quando as máquinas não deixam as mãos tocar as sementes”, no livro “Por uma Educação do Campo”, nos diz que “as escolas não produzem consciência porque negam os processos e os sentimentos coletivos de produção de conhecimentos. As escolas acabam individualizando as crianças e impondo os conhecimentos das classes dominantes”.

E, ainda, abordando a “consciência”, nos faz refletir,

O fato das escolas não estabelecerem diálogo com a realidade, com os símbolos que representam a vida da comunidade, não reconhecendo os conhecimentos que fazem parte do acúmulo histórico do povo da comunidade, acabam servindo como instrumento para apagar a luz de cada indivíduo. Quando a escola nos individualiza, nos fragmenta, nos reduz a reprodução dos símbolos burgueses, deixamos de ser indivíduos. Só é gente quem cultiva valores, quem cultiva sementes e quem cultiva gente, porque a terra nos cultiva e nós cultivamos a terra (FOERSTE et al, 2008, p. 151-152).

Tais colocações nos lembram Larrosa (2005), quando este diz que “A escola escolariza tudo o que toca. [...] Os preceitos escolares submetem tudo à sua dinâmica”. É o sistema hegemônico direcionando a educação aos seus interesses.

Diante disso, dessa negação quanto às subjetividades, da omissão quanto aos problemas ecológicos, da falta de valorização das particularidades e singularidades do nosso

povo múltiplo, voltamos ao título desse artigo “Educação ambiental para quem?”, se a própria agência responsável pela promoção de conhecimento, educação e conscientização, na maioria das vezes, está a serviço de alguns que não necessariamente têm preocupações reais com os fatores ecosófico e sua necessária harmonia.

A professora Irene Alves de Paiva (FOERSTE et al, 2008, p. 67), sobre a construção do projeto político pedagógico, ainda no livro “Por uma Educação do Campo” nos diz que “A elaboração de um projeto político pedagógico destaca-se como um momento singular de participação, planejamento e organização, no qual princípios e identidades são traçados no sentido de orientar as práticas políticas pedagógicas de um coletivo”.

Nesse processo, estão presentes intencionalidades que se fazem notar pelo modo como esse instrumento de construção da prática educativa é elaborado e suas características político-pedagógicas estarão balizadas por essa visão.

Vale questionar, então, quais são as reais intencionalidades dos projetos escolares dos dias de hoje. Há um processo de alienação quanto às consequências de nossos atos, as quais, paradoxalmente estão tão próximas a nós, de forma a nos afetar diretamente? Estamos educando nossas crianças e jovens de forma a alertá-los sobre o que estamos fazendo com o planeta? Ou estamos conduzindo nossas gerações de maneira que se tornem condizentes com a dinâmica do poder, do dinheiro e do lucro? A quem interessa tal situação ou educação?

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna se constitui a partir da revolução científica do séc. XVI, como citamos no início deste artigo, mas, até quando ele ditará as regras?

São muitos os questionamentos que emergem, unidos a tomadas de consciência sobre a fragilidade que tem se instaurado em todos os âmbitos do nosso cotidiano. E, devido a elas, vale lembrar que “a descoberta da solidariedade ecológica é uma grande e recente descoberta. Nenhum ser vivo, mesmo humano, pode libertar-se da biosfera.” (MORIN, 1995, p. 53)

MINHA TERRA NÃO É UMA ABSTRAÇÃO

Diante do exposto, desse caminhar de tomada de consciência, que desejamos ser epidêmica, retomamos as palavras de Guattari (2005, p. 9):

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo.

Discursos, campanhas, propagandas e frentes políticas, educacionais ou da sociedade em geral não bastam para a efetiva mudança que se faz imprescindível para a sobrevivência de nosso planeta, de nossa sociedade, de nossa coletividade e individualidade. As ameaças abrangem desde as catástrofes naturais à redução das redes de parentesco. Do excesso de consumo à padronização de comportamentos e às relações pobres e superficiais. Enfim, a rede terrestre, que nos envolve em sua totalidade, grita por socorro. Precisamos fazer algo por ela, por nós.

Finalizamos, então, nossas considerações, com o educador Paulo Freire (1995), com o qual comungamos, dentre outras coisas, que nossa terra, não é uma abstração, é real, concreta, inteira, intensa. Freire fala da substantividade do “estar com”. Estar no mundo implica, necessariamente, estar com o mundo e com os outros, numa relação dialética e não mecanicista. Com ele, nos colocamos como “otimistas críticos” e, com suas palavras, finalizamos este artigo:

Minha Terra é coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia...

Minha Terra é boniteza de águas que se precipitam, de rios e praias, de vales e florestas, de bichos e aves. Quando penso nela, vejo o quanto ainda temos de caminhar, lutando para ultrapassar estruturas perversas de exploração.

Minha Terra envolve meu sonho de liberdade. Que não posso impor a ninguém, mas por que sempre lutei. Pensar nela é assumir esse sonho que me alenta. É lutar por ele. Nunca pensei minha terra de modo piegas: ela não é superior ou inferior a outras terras. A Terra da gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia; mas também é o que mulheres e homens fazem dela. Ela é como organizamos sua produção, fazemos sua História, sua educação, sua cultura, sua comida e ao gosto dela nos fixamos. A Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como o de suas classes sociais.

Minha Terra não é, afinal, uma abstração (FREIRE, 1995, p. 25-26).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando Fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (Org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DREW, David. **Processos Interativos homem-meio ambiente**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 6ª Ed.

FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Schneider (Org.). **Projeto Político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – Ufes. (Por uma educação do campo; n. 6)

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 2005, 16ª Ed.

LARROSA, Jorge. **A escola e o supermercado dos prazeres**. Entrevista de 27.10.2005, disponível em www.ufmg.br/boletim/bol1506/qinta.shtml

_____. **Pedagogia do estrangeiro**. Entrevista de 14.01.2009, disponível em www.revistaforum.com.br/sitefinal/EdicaoNoticiaIntegra.asp?id_artigo=5886

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007. 3ª ed.

_____. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000. 2ª Ed.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.