

**POR UM ENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

BY AN OTHER INVOLVEMENT IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

POR OTRA IMPLICACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Fabio Pessoa Vieira¹

RESUMO: A busca por um outro envolvimento na educação ambiental é uma perspectiva de envolver-se epistemologicamente com uma outra possibilidade de construção das relações ambientais, no processo ensino-aprendizagem, tendo como caminho compreender a relação do homem com o meio ambiente e as suas formas de produção territoriais, tendo como ponto deflagrador para tal o envolvimento com o lugar. Esse “envolvimento” é construído como uma perspectiva crítica à sociedade moderna e cientificista e à sua concepção de desenvolvimento que implica na degradação do meio ambiente. Assim, pensar sobre outro envolvimento na educação ambiental é compreender que existe uma diversidade de sustentabilidades construídas como produto das experiências humanas a partir da relação de intimidade e de envolvimento com que determinadas comunidades possuem com o lugar e com o meio ambiente. Dessa maneira, a perspectiva que se buscará neste estudo será a de construir outras possibilidades de se compreender o desenvolvimento sustentável, na educação ambiental, destacando a possibilidade de se pensar essa educação, a partir de um diálogo de saberes, da percepção e das experiências de diversos grupos sociais que em diferentes espaços produzem territorialidades construídas a partir do envolvimento com o lugar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Sustentabilidade ambiental. Sistematização de experiências.

ABSTRACT: The study by an another involvement in environmental education is a prospect of getting involved with an another epistemologically possibility of construction of environmental relations in the teaching learning process, and as a way to understand the relationship between man and the environment and their forms of production territorial, with the triggering point for such engagement with the place. This involvement is built as a critical perspective on modern society and its scientific conception of development that involves the degradation of the environment. So, think an another involvement in environmental education is to understand that there is a diversity of sustainabilities constructed as a product of human experience from the relationship of intimacy and engagement with specific communities have with the place and with the environment. Thus the prospect that will get up in this study is to construct other possibilities to realize sustainable development, environmental education, highlighting the possibility of thinking this education, from a dialogue of knowledge of perception and experiences of different social groups in different spaces produce territorialities built from involvement with the place.

KEYWORDS: Environmental education. Environmental sustainability. Systematization of experiences.

RESUMEN: El estudio de otra participación en la educación ambiental es una perspectiva de involucrarse con otra posibilidad epistemológica de la construcción de las relaciones ambientales en el proceso de enseñanza aprendizaje, y como una manera de entender la relación entre el hombre y el medio ambiente y sus formas de producción territorial, con el punto de activación para este compromiso con el lugar. Esta participación se construye como una perspectiva crítica de la sociedad moderna y su concepción cientificista de desarrollo que implica la degradación del medio ambiente. Por lo tanto, creo que otra participación en la educación ambiental es entender que hay una diversidad de sostenibilidades construidos como producto de la experiencia humana de

¹ Graduado em Geografia e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Professor-assistente da Universidade Federal do Tocantins. Líder do Grupo de Pesquisa GEAS - Grupo de Estudo sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade da Universidade Federal do Tocantins. Tocantinópolis (TO) – Brasil. E-mail: fabiopessoa@uft.edu.br

Recebido em: 05/11/2014 - Aceito em: 08/11/2014

la relación de intimidad y compromiso con las comunidades específicas haber con el lugar y con el medio ambiente. Así, la perspectiva de que se levantará en este estudio es la construcción de otras posibilidades para lograr el desarrollo sostenible, la educación ambiental, destacando la posibilidad de pensar este tipo de educación, desde el diálogo de saberes, la percepción y experiencias diversos grupos sociales en diferentes espacios producen territorialidades construidas a partir de la implicación con el lugar.

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental. Sostenibilidad Ambiental. Sistematización de Experiencias

1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre o lugar e o meio ambiente em uma perspectiva de envolver-se epistemologicamente no processo de ensino-aprendizagem com uma outra possibilidade de construção das relações ambientais, tem como caminho compreender a relação do homem com o meio ambiente e as suas formas de produção territoriais, a partir do seu envolvimento com o lugar. Discutir essa temática emergiu de inquietações pedagógicas sobre o discurso do desenvolvimento e do progresso, associados à ideia de desenvolvimento sustentável, como se aqueles fossem homogêneos nos diversos espaços-tempos.

Trabalhar com a perspectiva de que o que vem sendo imposto nos diferentes territórios, em termos de desenvolvimento sustentável, é uma supressão da escala local a partir da idealização da global em um processo que inviabiliza o envolvimento com o lugar e, conseqüentemente com o meio ambiente; é trabalhar com a possibilidade de que a homogeneização do discurso sustentável revela uma crise não apenas ambiental, mas também das formas de produção de conhecimento.

Assim o objetivo proposto, neste estudo, tem como perspectiva: a crítica à forma de produção de conhecimento do mundo moderno-colonial, formatado com base em fortes hierarquias de poder dos países do Norte para com os países do Sul; a crítica à forma de relação com o meio ambiente que é dominada por uma racionalidade econômica que objetiva a natureza, transformando-a estritamente em um objeto científico, reduzindo as possibilidades de “envolvimento” do homem com o lugar em nome de um desenvolvimento; e por último, e não isolado das demais perspectivas, possibilitar um envolvimento epistemológico com uma outra forma de produção de conhecimento que permita um diálogo de saberes autóctones e uma compreensão de que é possível construir uma educação ambiental com base nesses diálogos buscando romper com o pensamento do mundo moderno-colonial, de produção de conhecimento por uma única cultura.

Tal proposta implica em criar um caminho que, primeiro, permita uma compreensão das bases históricas e científicas que possibilitaram a degradação ambiental e o pretense discurso do desenvolvimento sustentável e posteriormente compreender algumas possibilidades de envolvimento do homem com o “lugar meio ambiente”, tendo como elemento deflagrador para tal, o sentimento de pertencimento e as percepções espaciais

ambientais, tomando por objetivo de investigação a produção do conhecimento no que se refere à educação ambiental, em um recorte no espaço-tempo que coaduna com o surgimento da crise ambiental, ou seja, a partir da década de 1960.

Discutir a complexidade de elementos apontados até aqui, sugere uma metodologia composta de referenciais múltiplos e diversos em busca de uma singularidade metodológica, em um movimento complexo que tenha como aporte compreensões humanísticas, criando condições para uma análise sobre outras possibilidades de construir a educação ambiental.

Destarte para tal caminho metodológico faz-se preponderante guiar-se por este com passos, que estão no seu estágio inicial, porém que buscam um aprofundamento nos seguintes aspectos: uma leitura rigorosa sobre as condições geográficas e históricas que permitam a compreensão sobre as bases científicas para o modelo de produção de conhecimento que deflagrou a crise ambiental, além de contribuir para a discussão epistemológica de outras formas de relação com o meio ambiente. Para tanto, autores como Santos (2010), Porto-Gonçalves (2013), Santos (2006) e Feyerabend (2006) serão os suportes; inspirações humanísticas potencializarão a compreensão sobre o envolvimento do homem com o lugar a partir de suas experiências a partir da criação de territorialidades com o meio ambiente. Assim, Leff (2010), Tuan (2012), Larrosa (2002), Haesbaert (2005) serão os alicerces teóricos e filosóficos; discussões metodológicas sobre possibilidades outras de se construir uma educação ambiental na escala do lugar, serão realizadas com Guimarães (2004), Burnham (2001).

2 A CONSTRUÇÃO DO MUNDO MODERNO-COLONIAL

O mundo moderno-colonial teve o seu início, conforme aponta Porto-Gonçalves (2013), a partir da afirmação da Europa como centro hegemônico do mundo em meados do século XV. As bases para a consolidação deste mundo – ao terem como pilares a colonização do continente americano, a escravização de povos na América, sobretudo os indígenas bem como negros trazidos da África, a consequente dizimação das florestas deste continente, seja para a retirada de metais preciosos como ouro e prata, seja por causa das monoculturas – deram início ao processo não apenas de exploração da natureza em larga escala, como também da expropriação de diversos povos originários do seu território, criando territorialidades que servem ao interesse restrito dos países centrais que controlam o mundo moderno-colonial.

A compreensão de utilizar a expressão “povos originários” vem da necessidade de utilizar uma palavra que tenha a ver com a perspectiva de rompimento com o modelo de exploração colonizador do Norte, para com o colonizado do Sul. Assim explica Porto Gonçalves (2013, p. 25): “A expressão tradicional [...] se inscreve numa hierarquização conduzida pelo eurocentrismo do tradicional ao moderno. Já a expressão originária recusa

esse par e requer que seja vista por si e pelos seus próprios valores”. Essa exploração e expropriação dos povos do Sul pelos do Norte são constituídas de eventos que se superpõem ao longo do espaço tempo e estende-se até os dias atuais, indo além das questões territoriais, perpassando pela visão de mundo imposta pelo olhar hegemônico colonialista.

Aqui os eventos são compreendidos como um “instante do tempo, dando-se em um ponto do espaço” (Santos, 2006, p. 93) que se dão em conjunto. Assim alguns eventos na história do mundo moderno-colonial – aqui alguns já apresentados como a base para consolidação deste mundo – permitiram à falsa ideia de um progresso e de um desenvolvimento, global que pretensamente justifica a degradação da natureza.

E um dos eventos mais importantes para a consolidação do mundo moderno-colonial, de forte impacto na degradação ambiental, foi o fortalecimento do paradigma científico da modernidade que em nome de um discurso progressista, como sendo um direito de todos, contribuía para fomentar o desenvolvimento pautado na extração desenfreada dos recursos naturais, provocando a destruição do meio ambiente.

Com base em pressupostos epistemológicos de objetivar cientificamente a representação do real, o paradigma científico moderno de fato fez com que o real fosse ignorado a partir de um epistemicídio de comunidades originárias, sobretudo de países do Sul em nome da usurpação territorial e da construção de uma única forma de progresso e desenvolvimento.

E em diversas, dessas comunidades originárias, a expropriação territorial ocorreu por causa da monocultura, que se tornou uma das principais formas de construção de territorialidades do desenvolvimento na agricultura capitalista moderna, tendo como espaços preponderantes para tal os países colonizados. Ao ter como objetivo único a exportação, a monocultura, que se apresenta como um frágil agroecossistema, no que se refere aos aspectos ambientais, atende a uma lógica capitalista mercantilista e não às comunidades originárias.

A monocultura revela, desde o início, que é uma prática que não visa a satisfazer as necessidades das regiões e dos povos que produzem. A monocultura é uma técnica que em si mesma traz uma dimensão política, na medida em que só tem sentido se é uma produção que não é feita para satisfazer quem produz. (PORTO-GONÇALVES, 2013, p. 28).

A monocultura não só torna vulnerável o ecossistema, mas também as relações de pertencimento das comunidades originárias para com o seu lugar, dificultando as possibilidades de outras formas de produção territorial que não a hegemônica colonialista.

É assim que se coloca o problema de se pensar em se envolver com outras possibilidades de produção territorial, a partir de outra perspectiva epistemológica para

construir uma educação ambiental e de sustentabilidades pautada no envolvimento do homem com o lugar.

3 O SABER CONSTRUÍDO NO ENVOLVIMENTO COM O LUGAR

Ignorar os saberes dos povos colonizados foi uma das formas de produção de desenvolver o conhecimento da ciência moderna. Esse ignorar, no que se refere às questões ambientais, tem como forte fundamento a criação de um paradigma que separou homem e natureza a partir da necessidade de o homem poder justificar o progresso e os avanços da técnica a partir de uma racionalidade de controlar, de cientificizar a natureza, a partir da expropriação dos recursos naturais.

Conforme aponta Santos (2010, p. 25), esse paradigma da modernidade, além de dualizar o homem da natureza, a partir da objetivação desta, se assenta em “[...] uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerado o único válido e rigoroso – e outras formas de conhecimentos como o senso comum ou estudos humanísticos [...]”.

Assim o que se viu foi o paradigma moderno e cientificista criar as bases – constituído por um modelo colonialista, no qual os recursos naturais existentes eram (são?) explorados como se fossem inesgotáveis a partir de uma arrogância metodológica que permitia ao homem degradar o meio ambiente em nome do desenvolvimento – para o progresso e para a consequente crise ambiental na qual vivemos.

Destarte a perspectiva aqui desenvolvida, ao construir outra forma de produção de conhecimento, tendo como base um diálogo entre saberes, emerge da necessidade de se compreender que pelo fato de a maior parte do mundo não estar incluída no progresso, o mundo colonial, é que existe a possibilidade de discutir a epistemologia pós-colonial, definida por Santos (2010), como:

[...] um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. (SANTOS, 2010, p. 28).

Assim o diálogo entre saberes cria condições para uma descolonização do modo de pensar o mundo, imposta pela base moderno-colonial ao se referir a uma perspectiva de permitir que saberes outros que historicamente, foram considerados como uma maneira de produção de conhecimento menos válida do que o conhecimento científico, a partir da lógica da monocultura, ou seja, da cultura científica como única, possam emergir nos espaços de discussão e produção do conhecimento, aqui sobre as questões ambientais e mais especificamente sobre a educação ambiental.

Para prosseguir a discussão sobre o diálogo de saberes imbricado nas questões ambientais e no discurso do desenvolvimento sustentável, uma distinção entre “saber e conhecer” ajuda-nos a refletir sobre a lógica da monocultura científica. Nogueira e Veiga-Neto (2010), discutem a etimologia das palavras “saber e conhecer”, fazendo uma distinção entre ambas ao apontar que o conhecer possui a “noção de tomar ciência e/ou de enquadrar-se numa categoria reconhecível” (p. 73). Já o saber não se trata apenas de conhecer ou tomar conhecimento, “mas de uma capacidade de fazer escolhas, gostar ou não gostar” (p. 74).

Sendo assim, o conhecimento parte do “outro”, do qual se toma a informação, ciência de algo, enquanto o saber vem do “eu” e é construído nas significações e ressignificações cotidianas.

Na perspectiva desenvolvida no presente trabalho, sobre as questões ambientais, discutir o que é saber e o que é conhecer permite uma forma de produção territorial e de conhecimento que emerge de escolhas próprias e de gostos; um diálogo entre diversos saberes e não apenas uma cultura científica como única e dominante na relação “com” o meio ambiente e não “sobre” o meio ambiente.

Acreditar na relação do homem, “com” o meio ambiente a partir de um diálogo de saberes é uma postura filosófico – epistemológica que coaduna com o próprio acontecer do lugar construído como um produto das experiências humanas. Destarte com os saberes e seus sabores, caminhamos para a discussão da perspectiva do envolvimento com o “lugar meio ambiente”.

Ao buscar o significado da palavra *envolver* em um dicionário da língua portuguesa encontra-se a seguinte definição: “entremeter-se, incluir-se, comprometer-se”. Por sua vez, o prefixo *des* possui o sentido de: “separação, ação contrária”.

A perspectiva de desenvolvimento sobre o meio ambiente, construída na sociedade moderna cientificista implica em não se incluir, não se comprometer, não se entremeter com o meio ambiente, criando condições para a degradação ambiental vigente na sociedade atual. Esse desenvolver retira a autonomia, as relações de pertencimento construídas dos povos originários com o lugar, com o meio ambiente.

No “lugar meio ambiente” o envolvimento das comunidades originárias possibilita uma forma singular e diversificada de se viver com o espaço geográfico, de construção de novas territorialidades ambientais, daquela forma autoritária e hegemônica construída pelo paradigma da sociedade moderna e cientificista. Um envolvimento construído a partir da compreensão de que homem e natureza são elementos constitutivos do meio ambiente sem um pensar hierarquizante do homem “sobre” a natureza, e sim um pensar construído do homem “com” a natureza

4 ENVOLVIMENTO, SUSTENTABILIDADE E PERCEPÇÃO AMBIENTAL

O desenvolvimento sustentável, como um discurso, produzido pelos grupos hegemônicos que criaram as bases para a crise ambiental, revela que esta é também uma crise das formas de organização do conhecimento. Conhecimento este que privilegia as formas de organização territoriais e sobre o meio ambiente, pensadas de formas hierarquizantes em que o discurso de desenvolvimento é posto como se fosse possível de ser realizado em uma escala única, no caso específico, a escala global.

Santos (2010) aponta para a substituição da monocultura científica, que centraliza a produção do conhecimento e atende aos interesses dos países do Norte em detrimento dos países do Sul, por ecologias – agregação da diversidade por meio de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas.

Desse modo, a ecologia de saberes proposta por Santos (2010, p.154) como “[...] um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar [...]”, emerge neste texto sob a perspectiva de relacionar as práticas entre homem e natureza, em um mundo de possibilidades para se pensar a sustentabilidade como produto das experiências singulares existentes, permitindo uma diversidade plural que apresente o real como de fato é, e não limitado como o conhecimento científico o construiu, de forma isolada, sem dialogar com outros saberes, o que implica em um discurso global de desenvolvimento sustentável.

A necessidade de mais uma vez reforçar que o desenvolvimento sustentável como um produto global, como um modelo único, nada mais é do que compreender que o mesmo é um discurso construído com base em uma visão hegemônica e progressista de fomentar um modelo de desenvolvimento, permitindo a compreensão que este modelo de desenvolvimento sustentável, empobrece as possibilidades de envolvimento a partir do lugar. Essa dificuldade é reforçada nas condições existentes no espaço-tempo do comércio globalizado que privilegiam alguns espaços centrais, notadamente os países do Norte, que fomentam e incorporam às suas economias não apenas a biodiversidade existente nos países do Sul, mas também a condição de emergentes destes.

[...] os países do Sul e as economias emergentes, por não estarem sujeitas ao cumprimento obrigatório de redução de gases de efeito estufa dentro do Protocolo de Kyoto, podem continuar seu “desenvolvimento” impulsionado pelas reservas existentes de recursos fósseis. O boom chinês sustenta-se, assim, na combustão do carvão; igualmente, as economias latino-americanas emergentes, que dependem dos recursos fósseis provenientes do subsolo de seus territórios, continuam a alimentar a economia global insustentável [...] (LEFF, 2010, p. 53).

E a perversidade da economia global insustentável é reforçada na falsa ideia de um desenvolvimento sustentável, conforme aponta Leff (2010, p. 37) baseado na desmaterialização da produção. Leff (p. 38) ainda destaca que esse desenvolvimento dito

sustentável é um discurso do sistema capitalista, que com a crise ambiental se vê “obrigado a assumir sua responsabilidade na crescente degradação ecológica e na escassez de recursos naturais”.

Dessa maneira, propor a discussão da sustentabilidade com base em um diálogo de saberes é acreditar em uma perspectiva que crie condições para construção de sustentabilidades, plurais, a partir das experiências e da relação de pertencimento com que cada comunidade possui com o seu “lugar meio ambiente”. Sustentabilidades pensadas a partir de um paradigma outro, que tenha como pressupostos a experiência, o cotidiano e a percepção ambiental, valorizando o lugar e o real cada qual com suas singularidades, para a sua efetiva construção territorial por àqueles que produzem com mais intimidade e afetividade com o “lugar meio ambiente”.

O território aqui entendido como um espaço múltiplo, produzido a partir da complexidade e da riqueza existente no lugar, denotará os aspectos simbólicos, na produção do “lugar meio ambiente”, mesmo compreendendo que a dimensão funcional sobre o território é real e dar-se-á conforme destaca Haesbaert (2005, p. 6776) “[...] todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados” [...]”.

Esta ênfase nos significados, que não deixa de refletir-se na dimensão funcional, é uma escolha que coaduna trabalhar com a percepção como uma das centralidades para pensar o “lugar meio ambiente” como um território de diálogo de saberes e de significados produzidos pelos que nele possuem uma intimidade e afetividade, permitindo construções de sustentabilidades possíveis em um espaço-tempo próprio de cada lugar.

Tuan (2012) em seus estudos sobre percepção ambiental explora as ligações de intimidade e de pertencimento existentes entre o homem e o meio ambiente e como os significados e valores produzidos por determinados grupos possibilitam um envolvimento com um lugar, uma “filia”. Com isto Tuan (p. 19), constrói o conceito de Topofilia “[...] elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito vivido e concreto como experiência pessoal [...]”.

A percepção pensada como Tuan (p. 18) propõe “[...] é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados [...]” nos permite pensar que as singularidades a partir das experiências e vivências de diversas comunidades permitem um mundo de possibilidades perceptivas e que se refletem na significação com os mais diversos fenômenos naturais e na produção territorial com que cada uma dessas comunidades possuem com o meio ambiente.

Uma territorialidade que considera o lugar e o envolvimento com o meio ambiente como elementos centrais para a sua configuração, opondo-se à lógica desenvolvimentista e progressista que não leva em consideração a coevolução das culturas e das simbologias produzidas pelas comunidades com o meio ambiente, segregando o homem da natureza para justificar a primazia antropocêntrica, na qual a ciência moderna se consolidou, sobre os recursos naturais.

5 A EDUCAÇÃO E O SABER AMBIENTAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Os estudos das condições ambientais de nosso planeta passaram a ser objetos de análise da comunidade científica, com maior ênfase, a partir da década de 1960. Até então, o homem “pregava” a ideia de que era possível o desenvolvimento econômico, de forma linear, para todo o planeta, pois os recursos naturais eram considerados finitos.

Estes estudos conduziram à discussão de um possível desenvolvimento sustentável que serviria a todos os territórios, de forma igualitária, a partir da premissa de que todos pudessem alcançar um satisfatório desenvolvimento social e econômico.

Assim o que se viu foi o desenvolvimento sustentável ser mais um discurso necessário, sobretudo, aos interesses dos segmentos hegemônicos de nossa sociedade que conduziram o planeta à degradação ambiental, dificultando as possibilidades existentes no “lugar meio ambiente” de se construir um diálogo de saberes locais, que historicamente foram subjugados pelo conhecimento científico.

As discussões das questões ambientais produziram ressonâncias no espaço escolar. Começam a ser trabalhados diversos conteúdos nas mais variadas disciplinas, inclusive na geografia, tendo como ênfase a depreação dos recursos naturais a partir da poluição dos rios; desmatamento das florestas; entre outros. Como possíveis soluções as perspectivas de reduzir, reciclar e reutilizar, e do manejo sustentável do solo, entre outros, emergem na escola.

Envolver-se em outro caminho para discutir a educação ambiental no espaço escolar é buscar alternativas para a simplificação dos conteúdos já citados. É discutir uma Educação Ambiental que não se limite a caminhos que apontem conteúdos a serem trabalhados pelo viés único da preservação do meio ambiente, mas sim que propicie o surgimento de um saber, que reconheça as potencialidades culturais e a sociobiodiversidade do “lugar meio ambiente”. Um caminho que permita inserir conteúdos que possibilitem uma compreensão que o consumismo desenfreado existente em nossa sociedade está presente nos mais diversos espaços e lugares vividos por cada um, permitindo que os estudantes se reconheçam como parte dessa sociedade, criando condições para construir uma relação de pensar a sustentabilidade no seu “lugar meio ambiente”.

Para tanto, faz-se necessário compreender que os conteúdos a serem trabalhados no espaço escolar, sobre a temática ambiental, emergem da relação entre o real e o simbólico e ultrapassam o espaço das relações das disciplinas escolares pensadas isoladamente, indo para o espaço de discussão da multirreferencialidade, em um movimento de ruptura teórica metodológica no currículo na perspectiva de envolver-se com a pluralidade dos diversos saberes articulados entre si, e não isolados, sobrepostos, ou somados, levando-se em conta o contexto espacial e temporal no qual está sendo produzido.

Na perspectiva da multirreferencialidade, as articulações de diferentes saberes (aí incluídas as práticas) para responder a determinado problema, dependem de cada contexto ou situação, dos indivíduos ou os grupos sociais que a ele se relacionam, da forma como lidam com o problema. Não há, aí, pretensão de, aprioristicamente, definir um corpo ou sistema teórico que dirija a forma e os limites com que tal problema seja tratado. (BURNHAM E FAGUNDES, 2001, p. 48).

Com a perspectiva multirreferencial criam-se condições para que no espaço escolar haja possibilidades de aprender a aprender, as questões ambientais, ao promover espaços para um diálogo de saberes, permitindo compreender que com a diversidade cultural é possível construirmos outro saber e pensar a sustentabilidade de forma plural e associada aos diversos “lugar meio ambiente”.

Assim a multirreferencialidade permite que esse outro caminho seja percorrido a partir de uma busca que permita propiciar o surgimento de um saber construído com a percepção e vivência de diversos grupos sociais que, em diferentes lugares, tenham o seu envolvimento com o meio ambiente pautados em uma relação que dê vez e voz às comunidades originárias, não como elementos exóticos ou complementares ao modelo moderno cientificista de conservação do meio ambiente, mas sim como sujeitos que constroem a relação com o meio e não sobre o meio.

Entre as comunidades originárias existem uma diversidade dessas que podem nos propiciar compreender como se constrói um saber ambiental, autóctone, a partir de uma relação mais simbólica, que reflete no real, na produção de seus territórios, tais como os indígenas, os quilombolas, os praticantes da agricultura familiar, os ribeirinhos, os beneficiários de reservas extrativistas, entre outros.

Essa diversidade de territorialidades criam condições para que o plural, que se apresenta heterogêneo, permita múltiplas relações de sustentabilidade, a partir de uma complexidade de elementos que compõem a relação do homem com o seu “lugar meio ambiente”.

Assim, como propõe Leff (2010, p.189) pensar o saber ambiental “[...] na ordem de uma política da diversidade e da diferença, rompendo o círculo unitário do projeto positivista, para dar lugar aos saberes subjugados, para desvelar a retórica do desenvolvimento

sustentável [...]” proporciona discutir no espaço escolar a educação ambiental a partir da compreensão de que é possível construir conceitos de sustentabilidade dialogando com outros saberes, rompendo com o pensamento produzido pela sociedade moderno-colonial que impõe os conteúdos a serem discutidos na escola, desprezando as experiências vividas e os diversos saberes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o “lugar meio ambiente” buscou apresentar uma perspectiva de envolver-se com as relações ambientais, tendo como caminho compreender a relação do homem com o meio ambiente e as suas formas de produção territoriais a partir do envolvimento com o lugar.

Assim, construir o pensar sobre o “lugar meio ambiente” foi compreender que o envolvimento de comunidades originárias, possuidoras de diversos saberes, proporciona uma forma singular e diversificada de se viver com o espaço geográfico, distante da forma autoritária e hegemônica construída pelo paradigma da sociedade moderna e cientificista.

Dessa maneira, trazer neste estudo possibilidades de se compreender sustentabilidades, na educação ambiental, destacando o pensar essa educação a partir de um diálogo de saberes, da percepção e das experiências de diversos grupos sociais, foi realizar uma crítica à forma de produção de conhecimento do mundo moderno-colonial e como essa visão de mundo refletiu diretamente na relação com o meio ambiente, dominada por uma racionalidade econômica que objetiva a natureza, reduzindo as possibilidades de “envolvimento” do homem com o lugar em nome de um desenvolvimento.

Trabalhar com a perspectiva de que o que tem sido construído nos diferentes territórios, em termos de desenvolvimento sustentável, é uma supressão da escala local a partir da idealização da global em um processo que inviabiliza o envolvimento com o lugar e consequentemente com o meio ambiente, permitiu uma análise de que a homogeneização do discurso sustentável revela uma crise não apenas ambiental, mas também das formas de produção do conhecimento, na medida em que destaca o conhecimento científico como uno.

Assim trazer a compreensão de que a maior parte de o mundo não está incluído no progresso, mundo este colonizado em um processo de expropriação material e de subjugação de saberes, para além do espaço-tempo de invasão de seus territórios é possibilitar discutir as bases para outra perspectiva epistemológica, aqui mais precisamente a pós-colonial.

E com esse referencial epistemológico reconfigurando-se no espaço e no tempo é que se permite, no campo das possibilidades, construir uma educação ambiental em um diálogo de saberes ao discutir no espaço escolar a partir da compreensão de que é possível construir conceitos de sustentabilidades dialogando com outros saberes, rompendo com o pensamento

produzido pela sociedade moderno-colonial que impõe os conteúdos a serem discutidos no espaço escolar, desprezando as experiências vividas e os diversos saberes.

O saber ambiental emerge ao vincular os potenciais ambientais de cada comunidade, incluídos aqui os aspectos culturais, de cada uma das mais diversas comunidades que habita determinado “lugar meio ambiente” a uma práxis pedagógica que se renove e que crie ressignificados ao procurar trabalhar a temática ambiental, no espaço escolar, para além da simplificação dos conteúdos preservacionistas.

REFERÊNCIAS

- BURNHAM, Teresinha Fróes; FAGUNDES, Norma Carapiá. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FACED**, Salvador, n.5, 2001.
- FEYERABEND, Paul. **A conquista da abundância**: uma história da abstração *versus* a riqueza do ser. Tradução de Cecília Prada e Marcelo Rouanet. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**, Campinas, SP: Papirus, 2004.
- HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais do...** São Paulo, SP: USP, 2005, p.6774-6792.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n.19, p.20-28, 2002.
- LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo, SP: Cortez, 2010.
- NOGUEIRA, Carlos Ernesto; VEIGA-NETO, Alfredo. Conhecimento e saber apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 5.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2013.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: EdUEL, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4.ed. São Paulo, SP: EDUSP, 2006.

Como citar este documento:

VIEIRA, Fabio Pessoa. Por um envolvimento na educação ambiental. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p.395-407, set./dez. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/qed/etd/article/view/6818>>. Acesso em: 23 dez. 2014.