

## **AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA**

**FIGUEIREDO, João B. A. -**

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFC – [joaofigueiredo@hotmail.com](mailto:joaofigueiredo@hotmail.com)

**GT:** Educação Ambiental/ n. 22

**Agência Financiadora:** Sem Financiamento

Ao nos debruçarmos sobre reflexões que emergem desse trabalho, retomando o ad-mirar freireano, vem a nossa memória o sertão nordestino. Recordamos o chocalho do gado que luta com caprinos e ovinos pelos restos de verde espalhados pelo chão. Os jumentos pastam um pouco mais adiante. Um pé de Juá, um marmeleiro, um trecho de roçado. Um pássaro canta no galho mais alto. Corre nas veredas um menino atrás de uma galinha. O calorão é mexido pelo vento que assopra a quintura para um pouco mais além. Os cactos, mandacarus, chique-chiques, mantêm o verde no meio daquele mundo de cinza que se espria à espera das primeiras chuvas que este ano aparecem no mês de São José. Verdes chuvas abrem um novo panorama e tudo se renova. A esperança do sertanejo, a alegria dos bichos, um verdejar vivo das matas.

A educação nas escolas parece algo sem gosto, sem cor, sem vida em si mesma. A escola se descola do mundo ao derredor. Seus muros cercam um mundo virtual desvirtuado. E o aprendido, ou seria o decorado, é conhecimento tatuado que marca a pele, mas não tem raízes no mundo vivido do povo do sertão.

Este dilema impõe um percurso desejante em direção a uma trajetória de significação. Nosso interesse é refletir sobre a prática docente costumeira nas salas de aula da Alfabetização de Jovens e Adultos do município de Irauçuba - CE, impregnadas de uma postura tradicional de ensino, em confronto com uma ecopraxis educativa molhada das contribuições de Paulo Freire. Consideramos pertinente possibilitar uma educação contextualizada que se respalde na Educação Ambiental Dialógica - EAD.

Percebemos a oralidade desta cultura local e a impropriedade de um processo de aprendizagem que desconsidere a questão. A oralidade implica em operações que se relacionam próximas ao “mundo concreto”. Vai direto ao ponto onde ocorre a ação, diferente da linearidade do texto escrito. Desse modo, faz-se necessária uma educação encharcada do saber de experiência feito, o que é dado pela contextualização da aprendizagem.

A EAD tem como aportes teóricos, Paulo Freire (1983 2000, 1992, 1994, 1996); Carlos R. Brandão (1994), com seus pensares acerca das relações sociais entre seres humanos e não humanos, da educação popular e da valorização dos saberes populares;

Maturana (1998) e sua leitura de relações sociais que se dão no respeito ao outro enquanto legítimo outro, de que as motivações fundantes se encontram no amor, considerando os acoplamentos estruturais limitantes e as derivas expansionistas. Nossa referência se encontra na Perspectiva Eco-Relacional - PER (Figueiredo, 2003), pois nos oferece elementos indispensáveis para aliar Paulo Freire à Educação Ambiental que se faz dialógica.

Este trabalho, portanto, apresenta uma reflexão acerca do potencial freireano para a EAD, reconhecendo os limites de outras formas de EA, explicitados por intelectuais do porte de Loureiro (2004), Carvalho (2002), Layrargues (1999), Guimarães (2000), Sato (1997) etc. Eles nos falam que uma EA digna desse nome implica em ter como propósito intrínseco a transformação sócio-ambiental.

Gostaríamos de enfatizar e justificar que uma boa parte daquilo que se diz tratar de Educação Ambiental, na verdade, se identifica com atitudes desvinculadas do contexto no qual se insere ou com o qual interage, alicerçadas em conceitos vazios, palavras ocas, ou ativismo irrefletido, polaridades indesejáveis para quem pensa uma EA crítica e transformadora.

Um ponto relevante, que resulta de nossas investigações, é considerarmos como vital a inclusão de todos autores sociais envolvidos em nossas pesquisas e intervenções. Isto se materializa no permanente estímulo à inserção participativa dos grupos populares, das instituições, da escola em seu conjunto, de dirigentes, educadores, educandos, comunidade do entorno etc.

### **Educação Ambiental Dialógica**

Na tentativa de caracterizarmos a EAD vamos apresentar alguns de seus princípios fundamentais, tais como: o diálogo democrático como elemento primordial; considerar o aprendente como autor ativo e a contextualização como essencial no processo educativo; a supra-alteridade que valoriza o outro como legítimo outro; o saber parceiro. Princípios como a solidariedade, a equidade, a postura crítica, a trans-ação, a politicidade do ato educativo; a inter/transdisciplinaridade, a multirreferencialidade, a leitura de mundo em teia; a resolução concreta de questões ambientais em sua multidimensionalidade; a noção de integralidade; o foco nas relações, a ecopraxis, a multidimensionalidade humana.

Para compreendermos a gênese desse modo de pensar EA, iremos, na seqüência, descrever um pouco sobre o histórico da EAD. Observaremos as raízes paradigmáticas,

as tendências educativas em geral e da EA em particular. Estas se inscrevem nas grandes teorias educacionais, nos paradigmas de nossa civilização.

Sinteticamente aproveitamos as contribuições de Oliveira (1997) que delineiam os principais paradigmas civilizatórios, sendo eles: o Cosmocêntrico, o Teocêntrico, o Antropocêntrico e os novos modelos Ecocêntricos.

O Paradigma Cosmocêntrico, característico do advento da Filosofia, se fundamenta na leitura de um mundo harmonioso, numa percepção de *physis* na qual todos estão interligados. Na Idade Média ganha força o Paradigma Teocêntrico. A leitura de mundo feita com base num ‘deus’ que é a imagem e semelhança de seres humanos falhos e tendenciosos. Determina aos seres humanos a responsabilidade de se submeter ao Divino e aos seus intermediários. Nega a possibilidade do sujeito encontrar respostas por si mesmo. Por outro lado, oferece uma pseudoproteção celeste.

No Paradigma Antropocêntrico, o ser humano é alçado a condição de senhor do seu destino. Órfão do Divino, ele procura antecipar-se através de previsões científicas. A leitura cartesiana se consolida no mecanicismo, na fragmentação, na negação a priori, na causalidade linear, em um racionalismo cognitivo.

Constata-se, claramente, que as leituras cartesianas se erigiram mediante tentativas de simplificar, fragmentando os objetos de conhecimento, o que resulta por trazer uma concepção fragmentada do mundo. Daí decorrem diversas seqüelas, dentre elas se destacam a objetualização do mundo considerado não racional (“*Penso, logo existo!*”). Esse ideário serve à competitividade mais intensa, base do capitalismo, e ao individualismo exacerbado, não considerando adequadamente o mundo natural e a natureza humana.

Na contemporaneidade vemos surgir contribuições que se alinham procurando a superação desse modelo, que em geral podem ser catalogadas como propostas Ecocêntricas, Holísticas, Dialéticas. Enumerando algumas epistemologias contemporâneas, lembramos propostas como a de Prigogine com as Estruturas Dissipativas, com o fim das certezas; Haken com sua Teoria do Laser e a Sinérgica; Bohm com a Totalidade Indivisa; Chew com a Teoria Bootstrap; Capra com a Teia da Vida; o Holismo de Smuts; a Holística de Thoenig, Weil, Crema, Arora dentre outros; Boff e a Ecologia Holística (FIGUEIREDO, 1999).

Hoje vivemos essa crise civilizatória, crise da modernidade, crise radical do pensamento, dos valores, das orientações éticas. Estabelecer um referencial que supere

as dicotomias e restabeleça o diálogo amoroso, como elo essencial de relações mais apropriadas com a natureza em nós e fora de nós, é necessidade premente.

Como já verificamos anteriormente, temos paradigmas, modelos de percepção, que estabelecem modelos de ação que funcionam como braços para o domínio capitalista mundial na versão desse quadro. Precisamos propor uma perspectiva mais abrangente. Não mais um projeto de domínio da natureza, mas um de trans-ação com a natureza.

Podemos associar paradigma, como modelo de percepção, com leitura de mundo e isto por sua vez recebe e projeta influência direta nas epistemologias, correntes teóricas, metodologias, protocolos científicos, práticas.

No trato das Correntes Teóricas de Educação elencamos a Tradicional, a Escolanovista; o Construtivismo, o Sócio-construtivismo, a Libertária, a libertadora (LIBÂNEO, 1985).

A Pedagogia Tradicional nos parece emergir de uma leitura de mundo Positivista, cartesiana, capitalista, liberal. Visualiza o educando como aluno (sem luz), e o professor como o dono do saber que transmite, passa para o outro, sujeito vazio a ser preenchido. A autoridade é vista como autoritarismo e a liberdade é negada. A manutenção do *status quo* é potencializada pela educação bancária, método de exposição vertical e linear. A decoreba, a avaliação que cobra a repetição, a reprovação e a classificação por notas e possíveis avanços são os elementos que lhe dão força.

A Escola-nova transfere para o estudante a responsabilidade do aprendizado. Considera que o conhecimento já está latente bastando ao professor facilitar o processo. Liberal, capitalista, continua numa leitura linear nos moldes das fases de desenvolvimento.

O Construtivismo e o sócio-construtivismo avançam com a proposta escolanovista. Por outro lado, permanecem numa tentativa de ler o mundo de modo fenomenológico, individualista e considera o efêmero universal e o universal efêmero. No caso do sócio-construtivismo, ele potencializa a idéia de sociedade colaborativa. Na qual uns ajudam outros a desenvolverem seus conhecimentos.

A proposta libertária se fundamenta no Anarquismo político. Traz como eixo a capacidade auto-organizativa dos grupos; as escolhas individuais como base para a aprendizagem e a disponibilidade de conteúdos diversos como cardápio do que aprender.

A Pedagogia Libertadora oferece um caminho de auto-superação apoiado na relação educador-educando. Em nosso entendimento, Paulo Freire foi aquele que mais ofereceu para essa proposta. A essência é a dialógica; a meta é a autonomia dos educandos.

Quanto às tendências educativas no contexto da EA, temos algumas elaborações formuladas por Sauv  (2005) acerca da Europa. Temos reflexões distribuídas em diversas obras, como por exemplo, as de Noal, Reigota & Barcelos (1998); Sato, 1997; Layrargues, 1999; Sorrentino, 1998; Reigota, 1995; Cascino, 1999; Figueiredo, 2003; Guimarães, 1995 e 2000; Carvalho, 2002; Viezzer & Ovvalles, 1994 etc.

Percebemos claramente uma demanda por um projeto educativo que confronte a lógica do capital e a leitura de mundo mercadológica, reformista, linear, vertical, ingênua, desprovida de uma dimensão política. Reigota (1995), Sato (1997) e Figueiredo (1999) elaboram uma crítica que informa a relação ostensiva entre paradigma, leitura de mundo e escolha epistemo-metodológica aplicada à intervenção e pesquisa em EA. Estes autores e os acima citados elaboram pensares que propõem uma EA crítica.

Para termos uma educação verdadeiramente ambiental, numa leitura popular, precisamos superar pedagogias de bases conservadoras, liberais, tal como a Tradicional, ou mesmo a Escola Nova, ou ainda a Tecnicista. Certamente, o aspecto da relação com o conhecimento e a dialógica situados em uma perspectiva sociocultural terá em Freire matriz fundamental.

Em nosso pensar-agir precisamos alargar o entendimento das múltiplas dimensões interativas, inseridas no contexto sócio-histórico-cultural com criticidade e postura política, resultando em uma PER associada à proposta de Paulo Freire para a Educação Dialógica. Assim, a EAD oferece matriz que encaminha para a consolidação de ações que se situam do ponto de vista do oprimido, na acepção freireana.

Nesse sentido, pensarmos a EA, enquanto prática dialógica, libertadora, que objetiva a expansão da consciência crítica, implica em abordagens da problemática sócio-ambiental que inter-relacione os múltiplos aspectos que constituem o real, por exemplo: sociais, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos, ecológicos, jurídicos, éticos, espirituais etc.

A EA, que ainda é hegemônica, se insere numa proposta pedagógica liberal, apresenta tendências embutidas na participação das populações em ações pontuais, no escamoteamento da dimensão política das categorias e conceitos utilizados, nos

planejamentos e decisões governamentais que não afrontam o modelo capitalista de modo conseqüente. A resolução pontual dos problemas, a responsabilidade da solução das questões ambientais posta como essencialmente individual e não sociopolítica redonda em equívocos desastrosos.

Desse modo, embora existam inúmeras formas de se fazer educação ambiental precisamos efetuar uma escolha consciente. Existem EAs e todas elas poderiam estar sendo classificadas, em nosso entendimento, com base em duas grandes esferas: EA Críticas e EA Não-Críticas. Aqui nos definimos – sob a PER visando a sustentabilidade solidária, a opção por um respeito ao saber popular, pretendendo a construção de uma ecopráxis parceira; a vivência de uma lógica multidimensional – por uma EA Crítica Dialógica, herdeira e companheira de Paulo Freire, incorporando uma pedagogia libertária, da autonomia, problematizadora, que se faz na superação de situações-limites, na direção do inédito viável.

Sendo assim, precisamos corporificar, nessa práxis pedagógica, princípios com os quais buscamos uma superação dos padrões ínsitos na razão instrumental, dissociados de uma PER. No processo de delimitação dos contornos desta EA crítica e dialógica, interligamos educação popular freireana e EA.

### **Algumas Contribuições Freireanas**

Certamente que a edificação dessa proposta necessita de um alicerce sólido. Nossa escolha molhada de afeto, motivada por inúmeros fatores, estabelece como grande referencial o educador Paulo Freire. Sua ênfase na capacidade ontológica, própria do humano de “ser mais”, de superar as “situações-limites”, críticas, na direção de um “sonho possível”, que transita da curiosidade do senso comum para a “curiosidade epistêmica”, metódica – parece-nos delinear um caminho precioso para a EA.

Destacamos que a politização e criticidade do ato educativo, eixo da proposta freireana, é uma instância essencial na constituição de um “que-fazer” que, não sendo mera palavra, é “palavr-ação” transformadora do mundo, do ser. E, nessa vertente, rompe com posturas que se polarizam, ora caindo em idealismo inativo, ora em uma empiria sem o fermento da crítica de reflexão.

Ensinar-educar dialogicamente exige o saber escutar, pois é escutando que aprendemos a falar com..., numa posição dialógica, que considera o outro como sujeito de saber. Especialmente, exige disponibilidade para o diálogo no respeito à diferença e na coerência entre o que se diz e se faz. Ensinar dialogando, exige querer bem aos

educandos, em uma afetividade que não se acha excluída da cognoscibilidade. Que considera a sensibilidade, a abertura ao bem querer como elementos próprios da alegria necessária ao que-fazer docente. Sem esquecer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Paulo Freire, 1996; p. 24 e 25).

A dialógica inicia-se com o Diálogo, elemento indispensável e mobilizador de todo o processo educativo. Em seguida, objetiva-se a expectativa dos participantes do processo constituindo uma teia representacional – nela, situações-limite locais são codificadas por meio de múltiplas linguagens, tais como as músicas, imagens e/ou depoimentos, enfocando tensões do cotidiano. Observe-se que, na definição da proposta programática, temas geradores são constituídos de modo parceiro. Na continuidade, ocorre o diálogo mediado por categorias fundamentais e conceitos retirados de problemáticas concretas da vida do lugar.

Dialogar com o saber do outro implica em supra-alteridade, no reconhecimento do outro como legítimo outro, em relação entre conteúdos e saber vivido, em conexão entre o individual e o coletivo, em democracia, em acoplamento estrutural, em formação, em libertação, em palavração, em ensinar-aprender, em transformação, em busca da razão de ser, em criticidade, em compartilhamento.

Dialogicidade é compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social. Isto implica em diálogo sobre atividades criadoras, contextualizadas, em novas leituras, saberes construídos em parceria, pretendendo a utopia.

Como diz Paulo Freire (2000), o ser humano é um ser de relações pessoais, impessoais, corpóreas, incorpóreas, concretas e imaginárias, divinas, mundanas, espirituais etc. Relação significativa que implica em diálogo, diálogo que implica em relação significativa, abertura, reflexividade, pluralidade na singularidade, transcendência, criticidade, consequência, temporalidade, contextualização, responsividade a desafios, proativa, no e com o mundo.

A dialógica freireana não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, o saber, mas uma relação que se consolida na práxis social transformadora. Dialogar não é apenas trocar idéias por meio de palavras ocas. O diálogo que não encaminha para a transformação é mera verborragia. “... o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico...” (Freire, 1980; p. 83, 84 e 85).

A dialógica é mais que conversa, constitui-se como ente inseparável da curiosidade epistêmica, definindo uma ecopráxis capaz de resgatar a noção da totalidade perdida. A dialógica se dá numa estrutura dialética freireana, que se caracteriza por sua peculiaridade de associar, como igualmente importante, infra e superestrutura, subjetividade e objetividade, materialismo e espiritualismo, dimensão do capital e dimensão cultural.

No desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa com o grupo de alfabetizadores, na vivência do trabalho de formação, tivemos a possibilidade de nos depararmos com temas-geradores oriundos das situações-limite, da contextualização da aprendizagem, de uma permanente ação-reflexão-ação que se mantém continuamente viva a ad-mirar o mundo, viabilizando um verdadeiro diálogo.

### **A Dialógica e as Relações em Paulo Freire**

*“O conceito de relações..., guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. (...). Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 2000; p. 47).*

Aqui nos deixamos ir através da corrente de águas límpidas da dialógica, em suas relações constituintes. Como afirma Paulo Freire, o diálogo constitui a própria intersubjetividade humana, sendo ela relacional e consubstanciadora da democracia, da alteridade, no afeto, na fé, na humildade de saber-se inacabado e histórico.

Lembramos que para Paulo Freire (1996; p. 24) o diálogo se faz com palavras prenes do mundo vivido. A constatação de que não poderíamos estar teorizando de forma dissociada da prática, nem agindo sem relacionar ação e reflexão em um contexto de transformação, está presente como ponte, impondo uma necessidade constante de atenção sobre a nossa práxis epistêmica. Em se tratando de processos educativos, isso impõe especificidades, já que toda e qualquer atividade que envolva docência legítima, autêntica, implica necessariamente práxis epistêmico-pedagógica o que significa a necessidade fundamental de vincular ação e reflexão.

Apresentando um pouco da vivência desse trabalho, destacamos alguns elementos que demonstram a relevância das contribuições de Paulo Freire para a EAD, no processo de formação de alfabetizadores no município de Irauçuba.

No primeiro momento do círculo dialogal, começamos com a indispensável consideração do saber do outro, corporificada quando pedimos que nos falem de relações educativas, no resgate de suas histórias orais focadas em tópicos, tais como seu bom e seu mau professor, uma lembrança agradável relativa a aprendizagem e a escola.



Com isto colhemos saberes populares destes alfabetizadores, seu linguajar, suas experiências, potencializando a constituição de um saber parceiro.

O aproveitamento do saber vivido possibilita de fato uma aprendizagem experiencial que define sujeitos ativos, pois que eles se colocam nas situações didáticas limitantes possibilitando vislumbrarem suas dificuldades e enfrentarem simbolicamente estas questões com sonhos possíveis.

Os valores e a ética são dimensões essenciais na valorização dos sujeitos enquanto sujeitos inteiros; o respeito ao outro ensina respeito a si, elevando a auto-estima. Podem, ao debaterem, observar que existem diferentes leituras acerca dos mesmos temas-geradores e isto não implica que alguém precisa estar errado para que outro esteja correto em suas reflexões. Ao contrário, as diferentes posições ampliam a gama de alternativas de respostas. Dessa maneira, o respeito a outras leituras de mundo faz com que haja um respeito e cuidado para com o diferente. Geram uma ampliação da consciência crítica e a busca da razão de ser.

O dialogar gera o diálogo que garante e estimula a fala do outro, motiva as pessoas a se sentirem importantes e envolvidas nas decisões e na co-responsabilidade das escolhas e das conseqüências dessas.

São estas relações educativas que possibilitam aos aprendentes identificarem a necessidade de se colocarem na situação de aprendizes, para oportunizarem a condição de educador. Que somente respeitando os saberes alheios se terá o devido respeito aos seus saberes e a condição de efetivarmos um saber parceiro.

Freire (1983) afirma o humano como um ser de relações, capaz de, na organização reflexiva do pensamento, renunciar à condição de objeto, exigindo o que por vocação é: sujeito. Para isto precisa desvelar o mundo de opressão mediante um caminho dialógico, por isso ativo e crítico.

Compreende o diálogo como um processo que se dá em uma relação horizontal entre os agentes dialogantes, fundado em uma matriz crítica e geradora de criticidade, de um saber epistêmico, nutre-se de amor, humildade, esperança, fé, confiança, por isto é verdadeiramente comunicativa, “se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (Freire, 2000; p. 115).

Como vemos na visão freireana, o humano em sua pluralidade de relações supera-se, humaniza-se, faz-se mais. Pluralidade não apenas em face de diferentes desafios, mas em face do mesmo desafio (op. Cit.). Nas relações, o diálogo se faz existencial, com o sentido produzido pela práxis e nela solidariamente compartilhado.

*“A sua integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, (...) o enraíza” (op. Cit.; p. 50).*

Como afirma Freire, esta integração é nota de suas relações e se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica. Amplia sua potência ao se apropriar de seus temas fundamentais como tarefas concretas. No processo de enraizamento e reconhecimento de seu contexto, via reflexão-ação, os humanos estabelecem uma maior criticidade, por meio da dialógica presente nas relações.

Desse modo ocorre o avanço e não uma ruptura desde a curiosidade ingênua, saber do senso comum, na direção de uma curiosidade e de rigorosidade metódica intencionadas pela busca da “razão de ser” dos fenômenos e dos seres em interação, consolidando um saber epistêmico (Freire, 1996; p. 34).

No jogo das relações, o humano vai consolidando a humanização do mundo por meio da cultura. Fazendo-se criador e recriador, movimenta-se objetivando a compreensão, a razão de ser das coisas, dos seres, dos fatos, dos eventos, dos fenômenos. Por outro lado, é no diálogo que a relação estabelece um intercâmbio significativo, por meio da linguagem que media a relação entre pensamento e mundo. Na dialógica freireana o ciclo gnosiológico se consolida, unindo conhecer ao compartilhar, a pesquisa ao ensino (Freire, 2000). Aprende-se o conhecimento já sistematizado e se produz o conhecimento ainda não existente (Freire, 1996).

Entretanto, nesse intercâmbio dialógico não cabe, em nome da radicalização, do enraizamento nas opções dos dialogantes, impor opções ou desqualificar o outro. Nas palavras de Paulo Freire, mesmo convencido de seu acerto, há o permanente respeito ao outro. *“... respeita no outro o direito de também julgar certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o oponente...”* (Freire 2000; p. 58).

Paulo Freire (1983) afirma a dialógica como “essência da educação como prática da liberdade”. *“... quer dizer, palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo”* (p. 92). Demarca que o diálogo começa na busca do conteúdo programático da educação libertária. Define o diálogo como o encontro dos seres humanos, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo (p. 15).

Considerar o diálogo nessa vertente é entender a relação direta entre relações e dialógica, o que implica na possibilidade de integrarmos uma PER à Dialógica freireana, consolidando a EAD. Ouvir e ser escutado implica no outro. Isto, certamente, significa relação, troca, multilateralidade, diálogo. Por sua vez, a PER permite-nos avançar para

além de uma lógica antropocêntrica e pragmática e a constituição de um novo saber, o saber parceiro.

Enfatizamos, portanto, que essa proposta parte do pressuposto da necessidade de considerarmos como indispensável a valorização do outro como legítimo outro que se humaniza nas relações afetivas (Maturana, 1998); a superação de uma leitura cartesiana das relações sociais com as esferas não humanas, próprias de algumas culturas autóctones (Brandão, 1994); que as esferas psíquica-sócio-política-ecológica-natural são indissociáveis; que o econômico é apenas parcela da totalidade; que todos esses são fatores essenciais e indissociáveis de uma PER, capaz de contribuir para um mundo solidário dialógico, habilitado a resistir à conjuntura crítica em que atualmente vivemos.

Começamos, assim, a constituir uma abordagem para a EA que, voltada para os oprimidos desse mundo, pense sua linguagem e construa um saber parceiro, sob a PER. Dessa maneira, a Abordagem Dialógica de Freire compõe o eixo imprescindível desse trabalho.

A PER engloba a dialógica, a ecopráxis e a curiosidade epistêmica como uma integralidade indissociável, através da qual a tendência ontológica do humano de ‘ser mais’ se efetiva. A dialógica freireana, enquanto instância eco-relacional, se concretiza em relações horizontais balizadas pela fé no outro, instituída pelo afeto ao outro, viabilizada pela humildade e confirmada pela criticidade.

### **A Perspectiva Eco-Relacional**

A PER surge como uma opção para responder à necessária superação da crise de paradigmas nas ciências. Na ultrapassagem do paradigma cartesiano, a fragmentação do conhecimento humano, que fundamenta a maioria das intervenções e gestões ambientais, necessitava ser superada por um novo olhar e ação. Era essencial que aprimorássemos nossa visada incluindo a dimensão histórica e política singularizada na busca da perspectiva popular, que não se evidenciava anteriormente com o paradigma ecocêntrico que representou um estágio de conquista transitória.

Um dos arcabouços da PER foi oferecido por Brandão (1994), revelando em sua antropologia a experiência ancestral, o imaginário dos seres humanos na relação com os outros seres humanos e não-humanos, vivos e não-vivos. Dialogando com Maturana (1998), tivemos a possibilidade de fundamentar nossas reflexões acerca do eco-relacional, particularizando a dimensão afetiva, enquanto eixo que gira em torno do compartilhar.

Desse modo, podemos articular nossa investigação assentada na amorosidade da dialógica freireana, que encontra tom peculiar em Maturana que enfatiza o processo de interação amorosa como alternativa essencial no transitar para um mundo mais ético.

A PER caminha na direção de uma leitura mais ampla, que pode oferecer subsídios para uma atitude solidária, para uma gestão embasada em propostas que retomem valores ético-morais não antropocêntricos, não fragmentários, portanto eco-relacionais.

Essa Perspectiva se funda na proposta de enfatizar a Relação como eixo principal dentro do contexto de mundo (sentido, pensado ou vivido), na constituição ontológica e epistemológica do ser. O conceito de Relação aqui adotado traduz-se pelo ato de ligação, referência, vinculação, agregação ou a conexão de dois ou mais seres.

#### (Re) Constituindo um conceito de PER

A perspectiva eco-relacional é um neologismo proposto para atender ao anseio de avançar com a perspectiva ecocêntrica, numa ruptura epistemológica, em direção a uma perspectiva mais abrangente, sócio-ambiental, política e solidária. Ela pode ser caracterizada por alguns eixos fundamentais: prioriza o ‘relacional’ como contexto básico e as relações como princípio do real; o termo ‘eco’, reforça a conjuntura ecossistêmica em teia, as interações sociais entre o vivo e o considerado não-vivo da natureza. Está interligado com o “*oikos*” (morada), informando o contexto de manifestação das relações, o ambiente relacional. Tanto o micro quanto o macrocosmo são marcados pelas relações universais; o *eco-relacional* retrata o interativo de ‘tudo com tudo’ e a totalidade. Na verdade, representa a compreensão do Universo, na qual as totalidades são parcelas entremeadas, inseridas em totalidades ainda maiores, numa ligação de interdependência em busca da contínua co-evolução. Compreende como essencial à dimensão afetiva, enquanto esfera propiciadora das grandes marcas evolutivas da natureza. Desse modo, a amorização, fator que lhe caracteriza, significa o respeito ao outro enquanto legítimo outro, o elo capaz de produzir o dever ser, atualizando potências latentes; explicita a complexidade e abrangência presente e representada no contexto da evolução das formas de vida. Segundo este paradigma o humano é concebido como uma unidade interativa, interatuante, multidimensional (inteligência cognitiva, emocional, cinestésica, intrapessoal e interpessoal), indivisível (corpo físico, sentimento e psique) embora interligado com o todo ao seu redor. O humano, enquanto ser que se edifica continuamente, tem na vivência sociopolítica um lugar privilegiado, na busca do equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos, em

uma construção histórica que inclui a transcendência; essa perspectiva crítica considera que toda amplitude, interior e exterior, objetiva, subjetiva e intersubjetiva se entrelaçam, se comunicam, podendo levar desde o processo de sensibilização, “alfabetização” eco-relacional, à reflexão-ação eco-relacionada (ecopráxis); a dimensão ética emerge como esfera essencial. Uma ética que se estabelece no respeito à alteridade como legítima e importante no contexto da existência e da transcendência própria da co-evolução (Figueiredo, 2003).

Para uma melhor compreensão explicitamos o conceito de ecopráxis, que envolve a idéia de uma práxis multidimensional, alicerçada numa percepção integral de mundo, ampliada para dar maior movimento na direção da perspectiva de transformação ambiental, que é não apenas ética, sociohistórica, mas multidimensional. Uma ecopráxis é percebida na ação refletida que busca uma relação equilibrada e solidária do ser humano com ele mesmo, com o outro, com a sociedade e com a natureza, da qual ele faz parte (Figueiredo, 2003).

Como derivação da ecopráxis da pesquisa-intervenção numa PER temos alguns princípios que emergiram deste trabalho, tais como: O ‘foco’ nas relações que se corporifica na dialógica; a ‘leitura de mundo em teia’ que demonstra a profunda interligação cósmica; ‘participação socio-política-ambiental’; ‘transdisciplinaridade’ que carrega o diálogo entre as disciplinas somada com a filosofia, as artes e as tradições espirituais; ‘tema gerador’ que potencializa a resolução de problemas na teia temática favorecendo a superação das ‘situações-limite’ corporificando o ‘inedito-viável’; a busca de uma compreensão comum via uma proposição de ‘Interfaces dialogais’ geratriz de um ‘saber parceiro’; ‘atitude democrática solidária’ e de ‘equidade’ essenciais ao diálogo; a ‘supra-alteridade’ que se manifesta na valorização, no respeito e ‘cuidado do outro’, do não-humano, dos ambientes e das culturas locais como instâncias indispensáveis na ampliação das consciências; a ‘afetividade’ que motiva, que contribui, que valoriza, que instiga para a relação e o diálogo; possibilita o cimento na associação de percurso do desejo e trajeto de significado; ‘multidimensionalidade’ que entende a caoticidade e entropia como base para a transformação; com a diversidade biológica e cultural; ‘transposição informacional’ que reconhece as raízes, as causas e o destino das informações em sua complexidade projetando outras leituras e compreensões; ‘contextualização da aprendizagem’ que se apresenta no considerar a importância do cotidiano; mostrar que os conhecimentos gerados dentro de uma sala de aula têm relação e aplicação prática na vida; fazendo com que os/as educandos(as) sintam que o

saber não é decorar conhecimentos mas produzir condições para enfrentar um mundo de significações e dar-lhe significados.

### **Uma tentativa de desfecho**

Na procura de uma síntese recordamos Paulo Freire (1996) ao afirmar que: “Como educador, preciso ir lendo cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte” (p. 90).

Como estas questões repercutem na ecopráxis docente junto aos alfabetizadores de Jovens e adultos? Isto nos leva a procurar entender os limites do contexto, na tentativa de contextualizar a alfabetização, considerando temas-geradores ambientais capazes de estabelecer o círculo dialogal e uma leitura de mundo crítica, que preceda a leitura ingênua da palavra.

Não podemos fazer uso, nos processos de capacitação profissional, daquilo que contestamos e rejeitamos como uma educação bancária, reprodutivista, que se alia a um sistema capitalista perverso e destruidor das singularidades culturais.

Nos caracteres da teoria dialógica, em confronto com a antidialógica, Paulo Freire (2000) enfatiza que a co-laboração se opõe à conquista; a união rompe com a lógica do dividir para dominar; a organização dos grupos-sujeitos impede a manipulação; a síntese cultural possibilita uma contraposição à invasão cultural. Diz ele que somente o diálogo implica num pensar crítico. O que Paulo Freire mais apresentou em suas propostas foi exatamente o reconhecimento do outro, esfarrapado desse mundo, que foi calado e excluído da possibilidade de sonhar e desejar significando suas relações com o mundo. A contextualização gera a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Potencializa a estes sujeitos se sentirem não só atores sociais, mas autores de seus próprios dramas e comédias.

Aqui entra a reflexão-ação sobre a convivência solidária com o semi-árido na qual, amplia-se em múltiplas dimensões interatuantes que se apresentam com a PER numa Leitura em Teia envolvente que explicita dimensões interativas, sociocultural, econômica, tecnológica, natural-biofísica, legal, ecológica, política, humana, psicológica, energética etc.

Sendo assim, pensar em Educação Ambiental nesta abordagem dialógica, eco-relacional, freireana, significa atender aos princípios da inter/transdisciplinaridade; da resolução de questões ambientais concretas que carregam em si uma teia abrangente de problemas biofísicos, psíquicos, ecológicos, espirituais, éticos, morais, estéticos; da

leitura de uma realidade que se constitui em rede de potencialidades; da multidimensionalidade humana; da noção de integralidade, inteireza; do foco nas múltiplas relações; da *ecopraxis* enquanto práxis ampliada por uma *hololeitura* política e social de mundo.

A pujança, o poder inerente a esta proposta está no seu aspecto transformador que só se dá com a participação ativa, democrática, consciente, autônoma de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Não temos a pretensão de acreditar que esta proposta dá conta de tudo. No entanto, a compreensão de que a totalidade transcende o que fazemos e percebemos é fundamental. A intenção de considerar o todo, o mais possível, é fundamental. Alia-se a isto, o propósito de que a EAD possa efetivamente consolidar uma *ecopraxis* educativa transformadora, numa constante tentativa de superar uma EA limitante e não comprometida com as transformações sócio-ambientais desejáveis, na constituição de uma sociedade sustentável, equânime e solidária focada na vida.

### Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues *Somos as águas puras*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)
- CARVALHO, I. C. M. *A invenção ecológica: sentidos e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora da FURGS, 2002.
- CASCINO, Fábio. *Educação ambiental: princípios, história, formação de professores*. São Paulo, SP: Ed. SENAC São Paulo, 1999.
- FIGUEIREDO, J. *Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil)*. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O tao ecocêntrico, em busca de uma práxis ecológica*. 175 p. 1999. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, CE, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974/13 ed., 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967/ 24 ed. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação?* Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. *Educação ambiental: No consenso um embate?* Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In.: REIGOTA, Marcos (Org.). *Verde cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, SP: Loyola, 1985.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

MATURANA, R. Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

NOAL, F. O., REIGOTA, M., BARCELOS, Valdo H. L. *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1998.

OLIVEIRA, Manfredo. *Tópicos sobre dialética*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1997.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

SATO, M. *Educação para o ambiente amazônico*. São Carlos, SP: 1997. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – UFSCar, 1997.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental: um convite a percorrê-los. In: SATO, M. & CARVALHO, I. C. M. e colaboradores. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre, representações sociais: Artmed, 2005.

SORRENTINO, Marcos. De Tbilisi a Thessaloniki. A educação ambiental no Brasil. In.: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria da Educação Ambiental. **Educação, meio ambiente e cidadania**. Reflexões e experiências. Cascino, F., Jacobi, P., Oliveira, J. F. (Orgs.). São Paulo. SP: SMA/CEAM, 1998.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. (1992). In: VIEZZER, L. Moema e Ovvalles, Omar (Orgs.) **Manual latino-americano de educação ambiental**. São Paulo, SP: Gaia, 1994.