

## Ethos e Ecoeducação: Desafio na Contemporaneidade

*Junot Cornélio Matos<sup>1</sup>*  
*Luís Lucas Dantas da Silva<sup>2</sup>*

DOI 10.20399 DOI 10.20399/P1982-999X.2016v1n3pp37-47

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo... Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer. Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura ... (Fernando Pessoa)

Roger Garaudy (1913-2012) filósofo francês, em seu emblemático livro “Apelo aos Vivos” (1979) lança à humanidade uma das mais eloquentes denúncias sobre o absurdo do descaso, da exploração ambiciosa e sem critério, da falta de uma postura ética de convivência com os recursos naturais, do assassinato frio, sucessivo e inescrupuloso do mundo. Dizia encontrar-se o mundo em “um beco sem saída”. Desesperado, chega a proclamar que "optar pela energia nuclear é assassinar nossos netos". Algumas questões parecia despontarem: o futuro do planeta; O futuro da existência humana; O presente massacrado e massacrante.

Parece que o final do século passado fez emergir um grande desafio à nossa capacidade de conceber o ser humano visto que os inquestionáveis dogmas que o consagravam com uma aura quase sagrada foram sucessivamente negados por ele próprio. Assistimos com consternação a pais e filhos numa macabra autodestruição; desencanta-nos saber que juventudes excluídas, relegadas a um plano inferior permanecem silenciadas no seu mais sagrado direito de ser e de expressão; homens e mulheres são assassinados, massacrados, violentados pelo simples fatos de desejarem exercer o direito de serem o que são e como são; crianças clamam em busca de migalhas de sobrevivência. E o planeta? O planeta geme e chora dores de morte.

Tillich (1952), contemplando este mundo da técnica e da despersonalização, no qual parecemos apenas produto dos acontecimentos sociais e políticos, reconhece como árdua a tarefa de construir o significado da vida ante tantas adversidades. Pronuncia então a “coragem de ser” como um grande desafio do nosso tempo e aponta três formas pelas quais o homem poderá dominar a inescapável ansiedade que o circunda: a coragem de aceitar as dimensões do mundo que o cerca, a coragem de ser como si próprio e a coragem de buscar a transcendência. Diríamos, então, que a construção do ser humano é um projeto histórico maior, inerente ao seu projeto de vida, e que a dinamicidade com que se processa a operacionalização de tal projeto não nos permite cristalizar numa teoria uma resposta definitiva para esta questão. Contudo nos parece preliminarmente satisfatória a intuição do homem como um projeto que se deve edificar.

A sociedade globalizada, contraditoriamente, consolidou as enormes diferenças regionais. A concentração de rendas imensurável e a formação de blocos econômicos em busca de hegemonia tomam proporções cada vez maiores. Basta ver as intervenções capitalistas promovendo sucessivos golpes em democracia que tentam organizar o exercício do poder desde a lógica do menos favorecido. No Mercado, o que se compra vale algo, o que não é vendável não tem valor nenhum. Esse é o enquadramento no qual

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

<sup>2</sup> Professor de Filosofia do Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

afloram novas profissões e, outras, não resistem aos avanços da Ciência e da Tecnologia. Essa é uma moldura incontestável para compreender as políticas em desenvolvimento. São imagens falsas da globalização: tudo é acessível, a sociedade rompe suas fronteiras, fazendo-nos cidadãos do mundo. Qual mundo? Que cidadão?

Em tal contexto cabemo-nos indagar a cerca do ser humano. Aqui, referirmo-nos a ele como um projeto em movimento, assim o fazemos por crer que a realidade é móvel e a necessária relação homem-mundo dá-se numa interação e interdependência. Não há como pensar o mundo enquanto cenário passivo de um ser humano totalmente arbitrário. Parece que há uma relação de interdependência: um atua sobre o outro processando as transformações necessárias ao tempo e espaço concretos. Pensar de tal forma não significa conceber a pessoa humana como um artefato produzido pelo meio; mas, reconhecer seus condicionamentos e a influência marcante exercida pelo contexto com o qual ele está relacionado. Assim, a individualidade de cada ser humano é intrinsecamente ecológica e social.

Duarte explica a importância das condições sociais para a produção do humano (DUARTE, 1993). Ele contrapõe-se à concepção de que a socialização resulta na adaptação do indivíduo ao seu meio físico e social. Examinando esta problemática em Marx, ele escreve:

o homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma atividade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação do homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. (DUARTE, 1993, p. 31-32).

Falando sobre socialização Beker e Strauus (*apud* Reinharz, 1991 p. 84) assim se expressou: “visto que as sociedades apresentam uma sequência de mudanças de status e papéis esperado para cada membro, e como a sociedade contemporânea é caracterizada por passagens frequentes e muito significativas de status para status”, então a identidade mudará repetidamente através da vida de um indivíduo, mesmo que sua personalidade básica não mude.

A questão é: como é que a mudança ocorre? Como é que as pessoas adquirem não somente conhecimento e habilidade, mas atitudes e valores. Por é que é que alguns aspectos mudam e outros não? Como é que a pessoa é modificada de modo que novos atributos não só situacionais, mas duradouros? Como são internalizados padrões de referência cognitivas e normativas pelos quais os indivíduos definem e interpretam a vida? Reinharz (1991, p. 84) define a socialização como sendo “intergeneralização da cultura transmitida”.

O mundo humano é, então, produto e produtor do ser humano; é o indispensável meio cultural para a produção e sobrevivência da espécie humana e de seus indivíduos; da mesma forma que o indivíduo é indispensável para a produção desse meio cultural. Assim, embora distintos no plano dos conceitos abstratos, mundo e homem não se excluem nem se negam, pois o humano não existe sem a natureza, nem esta sem ele (LARA, 1996). Aliás, a expressão mundo já pressupõe o trabalho de intervenção do

homem na natureza; assim, o mundo é mundo humano; do mesmo modo que a expressão humano supõe a relação dialética do animal homem com a mesma natureza. Dessa forma a transformação do mundo é também transformação do homem. Também a educação deve ser entendida como uma produção social. Ocorre no interior da sociedade e é, também, uma mediação de sociabilidade<sup>3</sup> que visa a inserção do sujeito no tecido social<sup>4</sup>. Assim,

se resultou claro que o processo educativo é produtor do ser humano, se o fruto da educação é determinado produto humano, determinado tipo de homens e mulheres marcados com características especiais, no seu fazer material, no seu poder e na sua capacidade de simbolização, segue-se que a escola, instância específica da educação, é instância específica da produção do humano (LARA, 1996, p. 186).

Dessa forma, parece inquestionável o papel que a escola joga quando repassa papéis e modelos a serem assumidos pelas pessoas em seu processo de formação escolar. Ocorre, entretanto, que esse esforço de produção e reprodução de um modo específico de ser, se dá como interdição da imaginação, da criatividade e da criticidade. Isto é, ao invés de formar o humano para a vivência de suas especificidades, a generalização escolar pauta sua ação pela disseminação de um “animal de rebanho” que leva à coisificação da pessoa. Com isso, desconfiamos que prática disciplinarizadas escolares esteja ao serviço da formação humana. A escola, como está em seu correto discurso de inclusão depara-se com os limites de sua existência na racionalidade do capitalismo. O salto desejado é que vislumbre uma inclusão para além daquele requerida pelo mercado.

A Educação e a escola são instadas a assumirem seu papel social de produção de um conhecimento que promova uma perspectiva social e política de convivência do seu humano com o seu mundo concreto. Não se trata de uma escola que realize eventos com foco no ecossistema, nem de uma sociedade que judicialize a discussão da preservação do meio ambiente ou de uma educação ambiental. Trata-se de romper com a lógica das políticas públicas promovidas pelo capitalismo e conceber novas formas de relação homem-mundo. Trata-se de consubstancia a visão da educação como prática social enquanto ato político que proporciona a homens e mulheres uma profunda reflexão sobre si, o sentido de suas vidas, o mundo que estão construindo, suas condições de sustentabilidade. Com tal perspectiva vislumbramos a educação como espaço de construção de sentidos e intervenção.

## 1. Educação como ferramenta de tecitura do humano

<sup>3</sup> Fullat (1994, p. 149-150) nos diz que “segundo Malinowski, uma sociedade é um complexo de vastas proporções que permite ao homem resolver de modo mais eficaz os problemas concretos de sua adaptação ao meio e de satisfação de suas necessidades. A complexidade da sociedade constitui um todo organizado e dinâmico - a produção, com suas técnicas e relações, as instituições, as ideias, os modelos de comportamento... -, um todo que resolve os mil problemas cotidianos do existir humano - problemas naturais ou artificiais. Entrementes e por sua vez, ao mesmo tempo que os resolve, também configura a todos os que vivem em seu seio, especialmente os mais maleáveis, isto é, os mais jovens”.

<sup>4</sup> Para Severino (1986, p. 72) “a sociabilidade é lugar necessário e insubstituível da existência humana. Pode, entretanto, ser, ao mesmo tempo, fator de humanização como de desumanização, que despersonaliza o homem. É que toda mediação da existência real dos homens é ambígua, ambivalente: ao mesmo tempo em que torna possível essa existência, servindo-lhe de alicerce objetivo, carrega consigo fatores contraditórios, que produzem efeitos que podem obstacularizar e até mesmo impedir que essa existência se desenvolva com suas especificidades humanas”.

A publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação do Brasil define, dentre outros princípios, o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” como um dos fundamentos da educação em Direitos Humanos. O Parecer CNE/CP nº 8/2012<sup>5</sup> argumenta que:

a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (CNE/CP, 2012)

Assim, preconiza “uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições.” (CNE/CP, 2012). Implica no reconhecimento de que

... todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (CNE/CP, 2012)

A nosso ver, esse horizonte encerra a concepção da educação como mediação para a construção de sentidos. Ou seja, posterior ao processo de socialização primária, no qual os condicionamentos de base da estrutura psicológica do ser humano são trabalhados, vem aquele da educação formal. Este processo é realizado de maneira intencional e planejada e está direcionado à construção de sentidos e consequente formulação de projetos de vida. É assim, porque cada um e cada uma, homem e mulher, deve explicitar para si e para os demais as razões do seu viver. Neste sentido, é preciso entender que a educação não se vincula, precipuamente, à transmissão de um conhecimento acumulado, mas à ação concreta do ser humano no complexo cotidiano de sua vida. Com isso quero dizer que o foco da educação escolar não é o ensino de uma determinada área de conhecimento pela pura apreensão deste; mas, antes, pela sua ressignificação no mundo da vida, produzindo conceitos e construindo sentido e significados vitais para a existência humana.

Pretensão grande seria abordar a temática da relação entre Ética e Educação, concebendo-as como algo absoluto ou mágico. Entende-se a Educação como processo contínuo em que o ser humano desenvolve, aperfeiçoa, vai adquirindo potencialidades. Ou seja, é um processo continuado de construção em que a pessoa realiza sua humanidade<sup>6</sup>. Nossa compreensão é de que a educação é um produto social do homem.

<sup>5</sup> PARECER HOMOLOGADO - Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, p. 33. Consultado no portal.mec.gov.br/index.php?option=comado” em 17/07/2012.

<sup>6</sup> Esta humanização ocorre na própria historicidade humana. Não trata-se de uma abstração filosófica (RASIA; GERALDI, 1980, p. 77). Neste caso específico, teoricamente, a escola é uma agência, não a única e, talvez, nem a mais importante, com contributo e competência para tanto visto que ela enquadra-se no contexto da história humana.

Por isso, é muito íntima a relação entre educação e sociedade. Segundo Severino (1994, p. 71)

ocorre uma pulsação entre o jogo de forças que constitui a sociedade e o jogo de forças que se concretizam na educação, de tal modo que, de um lado, a forma desta se organizar reflete e reproduz integralmente a forma de estruturação da sociedade; mas, de outro lado, o processo de atuação especificadamente educacional pode ter efeitos desestruturadores sobre a sociedade, sendo então fator de mudança social.

De igual modo concebemos a ética como o conjunto de princípios e valores que norteiam as relações humanas. São, por isso, historicamente produzidos no intento de assegurar uma convivência onde o respeito à singularidade e pluralidade estejam acima de qualquer prévio intento individual. É, assim, uma filosofia prática. Acompanha homens e mulheres no processo de tornarem-se humanos.

A educação não é um molde exterior ao ser, é condição de ser. Sem ela, homens e mulheres são “animal larvar” que não podem lançar-se à ventura de construir a vida e o seu correspondente sentido, peculiar a cada ser. Por outro lado, a humanidade não é um *a priori* que é dado via fecundação, é uma construção fundada em relações concretas, forjadas ao longo da vida.

Algumas vezes tendeu-se a acreditar que a tarefa educativa restringe-se ao trabalho que a escola desenvolve. Não é verdade! A escola é tão somente uma limitada agência educacional. Pode e deve contribuir com a formação humana das pessoas na medida em que lança mão de componentes cognitivos como chave de leitura do mundo, de ressignificação de signos, de apoderamento da vida, de assenhramento de si.

Paradoxalmente, pode, também, atrapalhar quando se estrutura mediante uma prática conservadora e/ou centralizadora que não explicita, para sua comunidade educativa, as motivações profundas de sua ação, nem estabelece uma salutar convivência com a crítica.

Várias teorias em torno da problemática educacional têm enfatizado o caráter de prática social da educação. Naturalmente que tal concepção funda-se na própria natureza social da pessoa humana. O ser humano é em si mesmo um ser de relações e a sua efetivação como sujeito que se constrói exige um tecido social. Aristóteles defendeu, insistentemente, a natureza política, isto é, sociável do ser humano. Chegou a apregoar que “quem não pode entrar a fazer parte de uma comunidade ou quem não precisa de nada, bastando-se a si mesmo, não é parte de uma cidade, mas é ou uma fera ou um Deus” (Pol. I, 2, 1253 a 27).

Nesse sentido, o entendimento da Educação como prática social coletiva, instiga a que se proceda a uma análise complexa e multidisciplinar dos vários elementos que integram tal fenômeno. Trata-se do estabelecimento de diálogos de fronteiras entre a educação enquanto fenômeno tecido na interação social, a pedagogia enquanto ciência que busca perscrutar, compreender e sistematizar tal prática e as demais áreas do conhecimento que favorecem elementos viabilizadores de entendimentos possíveis de tal prática e a Filosofia enquanto conhecimento indagador de todo e qualquer fenômeno.

É possível afirmar que a Educação refere-se ao processo de caminhada do homem, na história, visando a seu revelar-se como homem, ou seja, a produção de sua humanidade: encontrar suas raízes e conferir um sentido para si e para sua vida. Temos, como princípio, que a educação é um projeto humano que diz respeito a indivíduos situados num mundo espaço-temporal, sujeitos historicizantes. Portanto, tal projeto comporta referência a valores, atitudes, desejos, hábitos, conceitos, símbolos e ideias a serem racionalmente apreendidos. Com estas considerações pretendemos sugerir como

inescapável à questão da educação uma determinada concepção de homem/mulher, pois ela mesma, a educação, funda-se em relações humanas.

## 2. Texto, contexto, pretexto: o que estamos sendo é tudo que poderíamos ser?

Uma questão ética que pode ser enfrentada como muito importante parece ser a de como habitamos esse imenso oceano de possibilidades e contradições que somos nós mesmos em inevitáveis – às vezes indesejáveis – relacionamentos com os outros. Porém, a indagação pela minha identidade antecede aquela concernente ao espaço tempo em que me faço? Ou seja, como habitamos esse lugar identitário chamado corpo e como o mobilizamos nesse cenário extraordinariamente imenso que denominamos mundo? Como somos e estamos incluindo as pessoas nesse incessante movimento?

Uma breve digressão pode ser necessária para elucidar de que inclusão estamos falando. Desejamos atribuir à nossa fala uma dimensão que ultrapasse o fenômeno da inclusão no sentido de inserir, ou conferir, ou legar, ou promover diretos. O intento está em tomar a inclusão como uma relação de implicações entre sujeitos, onde cada um está inserido em si mesmo e no outro a partir e desde as relações sociais mais amplas, tecidas no cotidiano da vida e presentes no chão da escola. Com isso parece possível deixar claro que não nos dirigimos, exclusivamente, a nenhum tipo de educação voltada para atenção à inclusão única prevista no código da legislação; ou seja, focada em distúrbios ou deficiências físicas, psíquicas ou existenciais.

Parece fundamental a atenção devida voltada para pessoas portadoras de deficiências; é, entretanto, condição necessária de inclusão, mas, não eficiente. Mais que garantir a acessibilidade escolar no sentido de tomar providências para que cegos, surdos, mudos, pessoas com enfermidades neurológicas, possa estar na escola; é fundamental incluir essas pessoas no processo escolar como um todo, como pessoas, não como “deficientes”. Assim, o projeto pedagógico da escola deverá contemplá-las. A organização do trabalho docente terá um foco que os inclua. Eles são membros da comunidade educativa como qualquer outro, e, como os demais, portadores dos mesmos direitos. De acordo com a perspectiva que vislumbramos, são as deficiências cívicas, que deverão ser combatidas. A cultura de exclusão e preconceitos que deve ser enfrentada sem concessões.

É nossa perspectiva entender a inclusão como processos concernentes à inclusão de pessoas que portam a marca da diferença, em amplo sentido, e têm o direito a um acolhimento digno de sua condição de homem e mulher. Porém, tal digressão refere-se a uma dimensão da inclusão ecológica. Trata-se entender o direito do outro de incluir-se em todo e qualquer processo na, digamos, ecologia da escola. Interessa-nos, entretanto, um pensar mais amplo focado na perspectiva da ética e da ecoeducação.

## 3. Educação e Ecoeducação

Los optativos caminos pueden ser tan diversificados como la diversidad de los fenómenos naturales y proporcionalmente em su cauce cultural. Las inclinaciones, diseños y proyectos dependen lógicamente de la trayectoria de las distintas experiencias, de los mitos y de las condiciones ecosociales y culturales (SENKOWSKI, 2013, p. 207).

As experiências distintas bem como as condições ecosociais e culturais parecem ser uma chave de compreensão convidativa para lançar uma leitura sobre ethos e

ecoeducação ao hoje que construímos. Em sua etimologia, *ethos* significa moradia, habitação. E, não por acaso as questões ecosociais envolvem justamente a existência e condição de permanência do indivíduo no mundo, isto é, sua forma de habitação no Planeta que, de modo pragmático, justifica-se em forma através de sua respectiva organização em sociedade. Ironicamente, é chegado, mais uma vez, o momento de se questionar sobre tal hábito, sobre tal forma de habitação. Gadotti (2001: 81) escreveu que

vivemos uma *era de exterminismo*. Pela primeira vez na história da humanidade, não por efeito de armas nucleares, mas pelo descontrole da produção industrial (o veneno radioativo Plutônio 239 tem um tempo de degradação de 24 mil anos), podemos destruir toda a vida do planeta. Passamos do modo de produção para o modo de destruição. “A possibilidade da autodestruição nunca mais desaparecerá da história da humanidade. Daqui para a frente todas as gerações serão confrontadas com a tarefa de resolver este problema” (Schmied-Kowarzik, 1999: 6). Só esperamos que as providências sejam tomadas a tempo para que não cheguemos tarde demais. Por isso precisamos ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência, etc.

Paradoxal pensar um lar (micro) que, de certo modo, reside noutra (macro). O micro é o seio familiar, o macro por sua vez o seio social que engloba as várias famílias, os vários lares. Tão complexo ainda pensar um indivíduo que se comporta distintamente em ambos os espaços. A tradição filosófica ensina-nos que a ação do indivíduo na *pólis* grega, por exemplo, era extensão da sua casa: “a maneira como agiam em casa, buscando a felicidade do lar era extensiva à Cidade, a *polis*. Criava-se, assim, um estilo próprio em que a administração da casa, confundia-se, ideologicamente, com a forma da organização da Cidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 7).

Já no senso comum ou mesmo na sabedoria popular também se apresenta uma relação entre o lar e a sociedade: “costume de casa vai à praça!”. De algum modo, a sabedoria comum também comunga da sabedoria grega em sua tradição de estabelecer relação do indivíduo nos espaços sociais que este habita. A questão de hoje pode ser: O indivíduo ainda se comporta da mesma maneira nos vários ambientes? Ou será que para cada ambiente, um tipo de comportamento? Ou até seria cabível pensar se tal indivíduo consegue valorizar seu micro ambiente (lar) e desmerecer o bem-estar e o princípio do respeito e da ordem em sua macro realidade (sociedade)? O que o impossibilita de estender à praça os princípios e valores consolidados no lar? Quais são as categorias que embaraçam esta condição de ser no mundo: hábito, herança, tradição, ressignificação, (novo) tempo?

Ao confrontar-se com a relação Ethos e Ecoeducação, a presente leitura busca pensar a condição humana no espaço e no tempo presente. Se cada filosofia é fruto de seu tempo, obviamente também são as questões responsáveis por ela existir e desenvolver-se. O tempo presente é caracterizado pela multiplicidade de informação e também de desinteresse: parece que tanto quanto se sabe tão pouco se permite afetar-se. De repente, cabe-se pensar o que causa tanta indiferença ou mesmo a justificativa da ausência de pertença a tal realidade, que de maneira (in) consciente engloba o ser do ser no mundo.

É, pois, fundamental haver um esforço perante duas questões como base desta reflexão: a primeira sobre o que se pode entender como “contemporaneidade”. Afinal, ela demarca – enquanto tempo e espaço – uma visão contextualizada de mundo. Em

segundo plano, pensar dentre tantas indagações o problema da ética e das questões ambientais como um problema educativo-filosófico.

“A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo” (AGAMBEN, 2013, p. 59). Embora seja próximo e pertinente, pensar a contemporaneidade não é um exercício fácil: mesmo estando imerso neste tempo, carece um distanciamento do mesmo para melhor entender suas causas, seus efeitos e o sentido que a este se constrói e se reconstrói a partir da herança até então repassada. Sendo assim, como distanciar-se de si perante o meio? E, uma vez distanciando-se, o que observar? Até que ponto tal distanciamento favorece uma contemplação que possibilite uma reflexão? Que consciência há quando considero uma ética aplicada ao meio ambiente, especialmente, a partir de uma educação que vislumbre tal possibilidade, isto é, da formação desta consciência? São questões inesgotáveis, mas estas não pretendem ser a razão para formular uma resposta objetiva e “acabada”; pelo contrário, são razões para desenvolver a ousada arte de pensar.

Na obra *Filosofia: experiência do pensamento*, Silvio Gallo indaga-se sobre a possibilidade de um contrato natural. Nesta ocasião, chega a mencionar o filósofo Bruno Latour: “já não basta produzir uma ciência, um conhecimento da natureza, é necessário também construir ações políticas na relação entre o ser humano e a natureza” (GALLO, 2013, p. 283) e posiciona o problema ambiental como um problema contemporâneo e pertinente. A partir desta recordação percebe-se que o problema não é simplesmente de “ser” (οντολογια) quer seja da natureza (πηψις) ou do próprio homem (αντροπος), mas da relação entre ambos.

Por isso, justifica-se um pensar e este exercício não como um problema sobre a origem do conhecimento (επιστευμε), mas da relação de ensino-aprendizagem, da relação de construção do saber, da formação de um sentido do existir no mundo ou do mistério que o cerca. O problema, pois, é educativo (do ponto de vista formativo-pedagógico) e é neste sentido que se entende aqui o fator político mencionado por Bruno Latour na obra de Gallo, como também se compreende o que aqui se intitulou por “ecoeducação”.

Sem pretensão de desenvolver neologismos, ethoseducação, ecoethos, ecoeducação ou qualquer outra ideia, são sempre pretextos de pensar a relação já evidenciada. O mais interessante é que diante de tantos meios, o fim em si mesmo é único para todos os casos. Quem é este fim único? O ser humano. O caos ambiental é apenas uma consequência do que se pode considerar o protocaos: a ausência de cuidado consigo, porque já não mais houve cuidado de um lar, seja ela em que dimensão for, micro ou macro.

Daí entende-se também que o meio ambiente está desequilibrado devido à ausência de respeito causado pelo ser humano. A este também se atribuem a poluição, o devastamento, as catástrofes. Mas, como cuidar do ambiente ao redor quando se quer cuida-se de si próprio: “o bem compreende o equilíbrio de todas as coisas e começa com o cuidado de si mesmo, um cuidar de si mesmo consciente de que precisamos uns dos outros” (SOZO, *In*: TESTA; PICHLER, 2008, p. 22).

A relação Ethos e Ecoeducação é desafiadora, não porque simplesmente carece de uma política pública para se obter êxito. Mas, porque exige uma auto-análise do indivíduo humano, exige uma (re) tomada de consciência. Exige, um retorno a origem e essência do “costume de habitar” e de bem viver.

#### 4. Para continuar a partir daqui

Por entendermos que a missão da Instituição Escolar é trabalhar o conhecimento, atuar na sua construção, transmissão e conservação. Por concebermos que há uma responsabilidade social que é intrínseca à própria natureza institucional. Falamos de sua indeclinável implicação na construção de uma sociedade mais justa, enfatizamos, então, que em todo e qualquer trabalho com o conhecimento, as necessidades e interesses das pessoas e da construção de sua vida, do mundo e de suas condições de sustentabilidade são os princípios basilares da formação. Para suscitar o debate socializamos a “Carta da Ecopedagogia – Em defesa de uma Pedagogia da Terra” (GADOTTI, 2001), cuja organização foi do Instituto Paulo Freire com o Apoio do Conselho da Terra e UNESCO-Brasil:

1. Nossa Mãe Terra é um organismo vivo e em evolução. O que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos. Ela requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, o reconhecimento de que somos parte da Terra e de que podemos perecer com a sua destruição ou podemos viver com ela em harmonia, participando do seu devir.
2. A mudança do paradigma economicista é condição necessária para estabelecer um desenvolvimento com justiça e equidade. Para ser sustentável, o desenvolvimento precisa ser economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo, incluyente, culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação. O bem-estar não pode ser só social; deve ser também sócio-cósmico.
3. A sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente dependem também de uma consciência ecológica e esta da educação. A sustentabilidade deve ser um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos da escola. Os objetivos e conteúdos curriculares devem ser significativos para o (a) educando(a) e também para a saúde do planeta.
4. A ecopedagogia, fundada na consciência de que pertencemos a uma única comunidade da vida, desenvolve a solidariedade e a cidadania planetária. A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da planetaridade, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. A planetaridade deve levar-nos a sentir e viver nossa cotidianidade em conexão com o universo e em relação harmônica consigo, com os outros seres do planeta e com a natureza, considerando seus elementos e dinâmica. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada com o contexto, consigo mesmo, com os outros, com o ambiente mais próximo e com os demais ambientes.
5. A partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelas pessoas nos grupos e espaços de convivência e na busca humana da felicidade, processa-se a consciência ecológica e opera-se a mudança de mentalidade. A vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia, pois a condição humana passa inexoravelmente por ela. A ecopedagogia implica numa mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza.
6. A ecopedagogia não se dirige apenas aos educadores, mas a todos os cidadãos do planeta. Ela está ligada ao projeto utópico de mudança nas relações humanas, sociais e ambientais, promovendo a educação sustentável (ecoeducação) e ambiental com base no pensamento crítico e inovador, em seus modos formal, não formal e informal, tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.

7. As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana, da subjetividade, isto é, a partir das necessidades e interesses das pessoas. Educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como: sentir, intuir, vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, criar e recriar; relacionar e inter-conectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se; localizar, processar e utilizar a imensa informação da aldeia global; buscar causas e prever consequências; criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões. Essas capacidades devem levar as pessoas a pensar e agir processualmente, em totalidade e transdisciplinarmente.

8. A ecopedagogia tem por finalidade reeducar o olhar das pessoas, isto é, desenvolver a atitude de observar e evitar a presença de agressões ao meio ambiente e aos viventes e o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. para intervir no mundo no sentido de reeducar o habitante do planeta e reverter a cultura do descartável. Experiências cotidianas aparentemente insignificantes, como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face, fundamentam as relações consigo mesmo e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado. Precisamos de uma ecoformação para recuperarmos a consciência dessas experiências cotidianas. Na ânsia de dominar o mundo, elas correm o risco de desaparecer do nosso campo de consciência, se a relação que nos liga a ele for apenas uma relação de uso.

9. Uma educação para a cidadania planetária tem por finalidade a construção de uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza. A cultura da sustentabilidade deve nos levar a saber selecionar o que é realmente sustentável em nossas vidas, em contato com a vida dos outros. Só assim seremos cúmplices nos processos de promoção da vida e caminharemos com sentido. Caminhar com sentido significa dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente tratam de impor-se e sobrepor-se a nossas vidas cotidianamente.

10. A ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas de ensino, propondo a descentralização e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa, na gestão democrática, na autonomia, na participação, na ética e na diversidade cultural. Entendida dessa forma, a ecopedagogia se apresenta como uma nova pedagogia dos direitos que associa direitos humanos - econômicos, culturais, políticos e ambientais - e direitos planetários, impulsionando o resgate da cultura e da sabedoria popular. Ela desenvolve a capacidade de deslumbramento e de reverência diante da complexidade do mundo e a vinculação amorosa com a Terra.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, RS: Argos, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012. Texto em PDF.
- CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2001. Consultado em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf>

- FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Trad. de Roque Zimmermann. Petrópolis. Vozes, 1994.
- GADOTTI, M. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires.
- GALLO, Silvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Spicione, 2013.
- GAROUUDY, Roger. **Apelo aos vivos**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1979.
- LARA, T. Adão. **A Escola que não tive - o professor que não fui**: temas de Filosofia da Educação. São Paulo. Cortez, 1996.
- MAGALHÃES, Fernando. A globalização e o dilema de uma Ética universal. **Studium: Revista de Filosofia**. Recife, n. 13 e 14, p. 5-16, julho. 2004. ISSN 1518-0913.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PICHLER, Nadir Antônio; TESTA, Edimárcio (orgs.). **Ética, educação e meio ambiente**. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.
- RASIA, J.M.; GERALDI, C.M.G. Avaliação ou controle? Avaliação por objetivos. **Cadernos da FIDENE**, n. 15, mar. 1980.
- REINHARZ, Shulaninet. **The integration of person: problem and method. Becoming a Social Scientist**. New Brunsvick, 1991.
- SENKOWSKI, Reinhard. **Metabolismo cultural**: como estratégia para preservar la identidad cultural y ecológica. EUA: Palibrio, 2013.
- SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD., 1994.