

*Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**

Moacir Gadotti**

“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

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.

* Reuni neste artigo diversas reflexões debatidas em diferentes encontros e congressos e particularmente na *Conferência Continental das Américas*, em dezembro de 1998, em Cuiabá (MT) e durante o Primeiro Encontro Internacional da *Carta da Terra na Perspectiva da Educação*, organizado pelo Instituto Paulo Freire, com o apoio do Conselho da Terra e da UNESCO, de 23 a 26 de agosto de 1999, em São Paulo. Venho acompanhando esse tema desde 1992 quando representei a ICEA (Internacional Community Education Association) na *Rio-92* (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento), chamada de “Cúpula da Terra”, que elaborou e aprovou a *Agenda 21*. No *Fórum Global-92*, na mesma época, coordenei, ao lado Moema Viezer, Fábio Cascino, Nilo Diniz e Marcos Sorrentino, a “Jornada Internacional de Educação Ambiental” que elaborou o “*Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*”. Agradeço as contribuições e sugestões recebidas, particularmente de Francisco Gutiérrez, Carlos Alberto Maldonado, Fábio Cascino, Ângela Antunes Ciseski, Paulo Roberto Padilha e Gustavo Belic Cherubine. Este texto retoma e desenvolve idéias tratadas no meu livro *Perspectivas atuais da Educação*.

** Professor titular da Universidade de São Paulo, Diretor do Instituto Paulo Freire e autor de várias obras, entre elas: *A educação contra a educação* (Paz e Terra, 1979: Francês e Português), *Convite à leitura de Paulo Freire* (Scipione, 1988: Português, Espanhol, Inglês, Japonês e Italiano), *História das idéias pedagógicas* (Ática, 1993: Português e Espanhol), *Pedagogia da práxis* (Cortez, 1994: Português, Espanhol e Inglês) e *Perspectivas atuais da educação* (Artes Médicas, 1999).

O potencial destrutivo gerado pelo desenvolvimento capitalista o colocou numa posição negativa frente à natureza. O capitalismo aumentou mais a capacidade de destruição da humanidade do que o seu bem-estar e prosperidade. As realizações concretas do socialismo seguiram na mesma esteira destrutiva colocando em risco não apenas a vida do ser humano mas de todas as formas de vida existentes sobre a Terra. De tal forma que hoje, a questão ecológica, tornou-se eminentemente social ou, como afirma Elmar Altvater, “hoje a questão social pode ser elaborada adequadamente apenas como questão ecológica” (1992: 18).

Por outro lado, vivemos também na *era da informação* em tempo real, da globalização da economia, da realidade virtual, da Internet, da quebra de fronteiras entre nações, do ensino à distância, dos escritórios virtuais, da robótica e dos sistemas de produção automatizados, do entretenimento.

O *cenário* está dado: *globalização* provocada pelo avanço da revolução tecnológica, caracterizada pela internacionalização da produção e pela expansão dos fluxos financeiros; *regionalização* caracterizada pela formação de blocos econômicos; *fragmentação* que divide globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo.

É nesse contexto, nessa travessia de milênio, que devemos *pensar a educação do futuro* e podemos começar por nos interrogar sobre as categorias que podem explicá-la. As categorias “contradição”, “determinação”, “reprodução”, “mudança”, “trabalho” e “práxis”, aparecem freqüentemente na literatura pedagógica contemporânea, sinalizando já uma perspectiva da educação, a perspectiva da *pedagogia da práxis*. Essas são categorias consideradas clássicas na explicação do fenômeno da educação. Elas se constituem um importante *referencial* para a nossa prática. Não podem ser negadas pois ainda nos ajudarão, de um lado, para a leitura do mundo da educação atual e, de outro, para a compreensão dos caminhos da educação do futuro.

Não podemos negar a atualidade de certas categorias freireanas e marxistas, como “dialogicidade” e “dialecticidade”, a validade de uma pedagogia dialógica ou da práxis. Marx, em *O Capital*, privilegiou as categorias hegelianas “determinação”, “contradição”, “necessidade”, “possibilidade”. A fenomenologia hegeliana continua inspirando nossa educação e deverá atravessar o milênio. A educação popular e a pedagogia da práxis, lidas de forma crítica, deverão continuar como paradigmas válidos para além do ano 2000. Contudo, necessitamos de novas categorias explicitadoras da realidade, que não surtem idealisticamente, mas no próprio processo de sua leitura.

Categorias para a análise das perspectivas atuais da educação

Eis algumas categorias que se apresentam mais freqüentemente hoje na literatura pedagógica e que se prestam melhor para entender as perspectivas atuais da educação. Elas nos suscitam muitas *interrogações* e podem nos abrir novos caminhos. Entre elas devemos destacar:

1ª - Planetaridade. A Terra é um “novo paradigma” (Leonardo Boff). ¿Que implicações tem essa visão de mundo sobre a educação? O que seria uma *ecopedagogia* (Francisco Gutiérrez) e uma *ecoformação* (Gaston Pineau)? O tema da *cidadania planetária* pode ser discutido a partir desta categoria. Podemos nos perguntar com Milton Nascimento: “para que passaporte se fazemos parte de uma única nação?”. Que conseqüências podemos tirar para alunos, professores e currículos?

2ª - Sustentabilidade. O tema da sustentabilidade originou-se na economia (“desenvolvimento sustentável”) e na ecologia, para inserir-se definitivamente no campo da educação, sintetizada no lema “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta”, difundido pelo Movimento pela Carta da Terra na Perspectiva da Educação e pela Ecopedagogia. O que seria uma cultura da sustentabilidade? Esse tema deverá dominar muitos debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação e deterioração do planeta?

3ª - Virtualidade. Essa categoria implica toda a discussão atual sobre a educação à distância e o uso dos *computadores nas escolas* (Internet). A informática, associada à telefonia, nos inseriu definitivamente na *era da informação*. A informação deixou de ser uma área ou especialidade para tornar-se uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza, inclusive o modo de produção. Quais as conseqüências para a educação, para a escola, para a formação do professor e para a aprendizagem? Conseqüências da obsolescência do conhecimento. Como fica a escola diante da pluralidade dos meios de comunicação? Eles nos abrem os *novos espaços da formação* ou irão substituir a escola?

4ª - Globalização. O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história... portanto também a educação. É uma categoria que deve ser enfocada sob vários prismas. O global e o local se fundem numa nova realidade: o “glocal”. Para pensar a educação do futuro, precisamos refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações.

5ª - Transdisciplinaridade. Embora com significados distintos, certas categorias, muito próximas da transdisciplinaridade, como *transculturalidade*, *transversalidade*, *multiculturalidade* e outras, como *complexidade* e *holismo*,

também indicam uma nova tendência na educação, que será preciso analisar. Como construir interdisciplinarmente o projeto político-pedagógico da escola? Como relacionar multiculturalidade, educação para todos e currículo? Como encarar o desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero?

Essas categorias são importantes para compreender as perspectivas atuais da educação, mas, como veremos, não são suficientes para entender a ecopedagogia como teoria da educação que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Neste caso devemos desenvolver outras categorias ligadas a esfera da *subjetividade*, da *cotidianidade* e do *mundo vivido*, categorias que estruturam a vida cotidiana, levando em consideração as práticas individuais e coletivas e as experiências pessoais.

Essas categorias já vem sendo apresentadas por vários filósofos, cientistas sociais e educadores, alguns deles falando de *holismo* ou de *paradigmas holonômicos* da educação. Os holistas sustentam que a utopia, o imaginário, são instituintes da nova sociedade e da nova educação. Recusam uma ordem fundada na racionalidade instrumental que menospreza o desejo, a paixão, o olhar, a escuta. Segundo eles, os *paradigmas clássicos* banalizam essas dimensões da vida, sobrevalorizando o macroestrutural, o sistema, as superestruturas socioeconômico-políticas e epistêmicas, lingüísticas ou psíquicas.

Valeria a pena retomar aqui o debate de algumas categorias, tais como: “imaginário” (Gilbert Durand e Cornelius Castoriadis), “curiosidade” (Paulo Freire), “tolerância” (Karl Jaspers), “acolhida” (Paul Ricoeur), “diálogo” (Martin Buber), “autogestão” (Celestin Freinet, Michel Lobrot), “desordem” (Edgar Morin), “paixão” (Marilena Chauí), “ação comunicativa” (Jürgen Habermas), “radicalidade” (Agnes Heller), “empatia” (Carl Rogers), “esperança” (Ernest Bloch), “alegria” (Georges Snyders), “cuidado” (Boff). Essas categorias representam uma espécie de “sinal dos tempos”, isto é, apontam uma certa direção, um caminho a seguir para uma pedagogia da unidade, no conturbado cenário atual de confronto de tendências educacionais.

Princípios pedagógicos para uma sociedade sustentável

Para entender o que é ecopedagogia precisamos começar por explicitar o que é pedagogia e o que é sustentabilidade. Nos livros de Francisco Gutiérrez e Daniel Prieto sobre a “mediação pedagógica” (1994 e 1994[a]), os autores definem pedagogia como o trabalho de promoção da aprendizagem através de recursos necessários ao processo educativo no cotidiano das pessoas. Para eles, a vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia pois a condição humana passa inexoravelmente por ela. A mídia eletrônica, nos interligando ao mundo todo, não anula esse lugar, pois “a revolução eletrônica cria um espaço acústico capaz de

globalizar os acontecimentos cotidianos” (Gutiérrez, 1996: 12) tornando o local, global e o global, local. É o que chamamos, nas Organizações Não-Governamentais (ONGs), de “*glocal*”. O cotidiano e a história fundem-se num todo. A *cidadania ambiental* local torna-se também *cidadania planetária*.

Mas, “não podemos falar em cidadania planetária excluindo a dimensão social do desenvolvimento sustentável” (Gutiérrez, 1996: 13). Essa advertência de Francisco Gutiérrez é esclarecedora pois é preciso distinguir um *ecologismo elitista* e idealista, de um *ecologismo crítico* que coloca o ser humano no centro do bem-estar do planeta. Só que “... o bem-estar não pode ser só social, tem de ser também sócio-cósmico...”, como afirma Leonardo Boff (1996: 3). O planeta é a minha casa e a Terra, o meu endereço. Como posso viver bem numa casa mal arrumada, mal cheirosa, poluída e doente?

Para Francisco Gutiérrez, parece impossível construir um *desenvolvimento sustentável* sem uma educação para o desenvolvimento sustentável. Para ele, o desenvolvimento sustentável requer quatro *condições básicas*. Ele deve ser:

1. economicamente factível
2. ecologicamente apropriado
3. socialmente justo
4. culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero.

Essas condições do desenvolvimento sustentável são suficientemente claras, auto-explicativas. O desenvolvimento sustentável, mais do que um *conceito científico*, é uma idéia-força, uma idéia mobilizadora, nesta travessia de milênio. A escala local tem que ser compatível com uma escala planetária. Daí a importância da articulação com o poder público. As pessoas, a Sociedade Civil, em parceria com o Estado, precisam dar sua parcela de contribuição para criar cidades e campos saudáveis, sustentáveis, isto é, com qualidade de vida.

Em seu livro *Pedagogia para el Desarrollo Sostenible* (1994), Francisco Gutiérrez denomina “desenvolvimento sustentável” como aquele que apresenta algumas características (ou “chaves pedagógicas”) que se completam entre elas numa dimensão maior (*holística*) e que apontam para novas formas de vida do “cidadão ambiental”:

1ª - Promoção da vida para desenvolver o *sentido da existência*. Devemos partir de uma cosmovisão que vê a Terra como um “único organismo vivo”. Entender com profundidade o planeta nessa perspectiva implica uma revisão de nossa própria cultura ocidental, fragmentária e reducionista, que considera a Terra um ser inanimado a ser “conquistado” pelo homem.

Uma visão que se contrapõe à cultura ocidental imperialista, que nos causa impacto, pela maneira peculiar com que se relaciona com a natureza, é a filosofia

Maia. Ao invés de agredir a Terra para conquistá-la, os maias, antes de ará-la para “cultivá-la” (= cultuá-la), eles fazem uma cerimônia religiosa na qual pedem perdão à Mãe Terra por ter que agredi-la com o arado para dela tirarem o seu sustento.

2ª - Equilíbrio dinâmico para desenvolver a *sensibilidade social*. Por equilíbrio dinâmico Gutiérrez entende a necessidade de o desenvolvimento econômico preservar os ecossistemas.

3ª - Congruência harmônica que desenvolve a *ternura* e o *estranhamento* (“assombro”, capacidade de deslumbramento) e que significa sentir-nos como mais um ser -embora privilegiado- do planeta, convivendo com outros seres animados e inanimados. Segundo Gutiérrez, “... na busca desta harmonia será preciso uma maior vibração e vinculação emocional com a Terra...” (1994: 19). “... Na construção de nossas vidas, como cidadãos ambientais, não podemos seguir, como até agora, excluindo toda retroalimentação ao sentir -a emoção- e a intuição como fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza...” (Gutiérrez, 1996: 17).

4ª - Ética integral, isto é, um conjunto de valores -consciência ecológica- que dá sentido ao equilíbrio dinâmico e à congruência harmônica e que desenvolve a capacidade de *auto-realização*.

5ª - Racionalidade intuitiva que desenvolve a capacidade de *atuar como um ser humano integral*. A racionalidade técnica e instrumental que fundamenta o desenvolvimento desequilibrado e irracional da economia clássica precisa ser substituída por uma racionalidade emancipadora, intuitiva, que conhece os limites da lógica e não ignora a afetividade, a vida, a subjetividade. Ou, como diz Morin, por uma “lógica do vivente”: “Nós tivemos que abandonar um universo ordenado, perfeito, eterno, por um universo em devir dispersivo, nascido no cenário onde entram em jogo, dialeticamente -isto é, de maneira ao mesmo tempo complementar, concorrente e antagônica- ordem, desordem e organização. (...) É por isso que todo conhecimento da realidade que não é animado e controlado pelo paradigma da complexidade está condenado a ser mutilado e, neste sentido, à falta de realismo” (1993: 69; 148). O paradigma da *racionalidade técnica*, concebendo o mundo como um “universo ordenado, perfeito”, admitindo que é preciso apenas conhecê-lo e não transformá-lo, acaba conduzindo à naturalização das desigualdades sociais. Elas deveriam ser aceitas porque o mundo é “assim mesmo” e é “natural” que seja assim. A racionalidade técnica acaba justificando a injustiça e a iniquidade.

6ª - Consciência planetária que desenvolve a *solidariedade planetária*. Um planeta vivo requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, reconhecermos que somos parte da Terra e que podemos viver com ela em harmonia -participando do seu devir- ou podemos perecer com a sua destruição.

Segundo Francisco Gutiérrez a razão de ser da planetaridade e sua lógica são consequência tanto de uma nova era científica -não deixar a ciência só para os cientistas- quanto do “recente descobrimento da terra como um ser vivo” (1996: 3).

Essas são também as características de uma “sociedade sustentável”, o que nos leva a concluir que não há “desenvolvimento sustentável” sem “sociedade sustentável”. Além de se constituírem em princípios ou “chaves pedagógicas” (Gutiérrez), as características acima descritas, podem muito bem ser consideradas como princípios pedagógicos da sociedade sustentável.

Não resta dúvida de que esta concepção do desenvolvimento coloca em cheque o *consumismo* do modo de produção capitalista, principal responsável pela degradação do meio ambiente e pelo esgotamento dos recursos materiais do planeta. Esse *modelo de desenvolvimento*, baseado no lucro e na exclusão social, não só distancia cada vez mais ricos e pobres, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, globalizadores e globalizados. Na era da globalização, o capitalismo está criando, em escala mundial, um ambiente favorável ao surgimento de alternativas políticas regressivas e antidemocráticas que se aproximam do fascismo. Ele “não nos traz apenas o produto, traz-nos formas de organização social que destroem a nossa capacidade de utilizá-lo adequadamente. Assistimos impotentes à bestificação de crianças e adultos frente à televisão, ao fato de passarmos cada vez mais tempo trabalhando intensamente para comprar mais coisas destinadas a economizar o nosso tempo. Vemos simultaneamente o impressionante avanço do potencial disponível e somos incapazes de transformar este potencial numa vida melhor. (...) Enquanto aumenta o volume de brinquedos tecnológicos nas lojas, escasseiam o rio limpo para nadar ou pescar, o quintal com as suas árvores, o ar limpo, água limpa, a rua para brincar ou passear, a fruta comida sem medo de química, o tempo disponível, os espaços de socialização informal. O capitalismo tem necessidade de substituir felicidades gratuitas por felicidades vendidas e compradas” (Ladislau Dowbor in Freire, 1995: 12-13).

No mês de junho de 1997, a Conferência de Assentamentos Humanos - *Habitat II*- organizada pelas Nações Unidas e realizada em Istanbul, na Turquia, reuniu milhares de pessoas para discutir a qualidade de vida dos centros urbanos. Estavam presentes 3.638 delegados de 171 países, mais de 3.000 jornalistas e 2.500 representantes de organizações não-governamentais. Podemos dizer que os participantes buscavam no seio da velha cidade o nascimento da *cidade saudável* que todos almejamos. Foram abordados temas variados em torno da chamada “crise urbana” como violência, desemprego, falta de habitação, de transporte, de saneamento e miséria nas grandes cidades, degradando o meio ambiente e a qualidade de vida.

Experiências inovadoras de diversos países foram apresentadas e premiadas. Dentre elas, estavam as propostas do Brasil desenvolvidas por cidades de diferentes regiões. Fortaleza foi premiada por um projeto de reurbanização de

favelas que evitou a demolição das casas e a retirada dos favelados do local, capacitando-os a construir sua própria moradia e conscientizando-os de que a melhoria da condição de vida dependia também deles mesmos. A proposta de orçamento municipal participativo de Porto Alegre, para combater a corrupção e promover o uso adequado do dinheiro público, constituindo-se num programa de capacitação cidadã da população para tomar em suas mãos o destino da sua cidade, e o programa de coleta e reciclagem de lixo, apresentado pela cidade de Recife, que resultou em geração de renda e redução de problemas de saúde, também foram projetos premiados. Pudemos constatar, sempre presente nessas experiências bem sucedidas, um componente de educação comunitária e ambiental (ecoeducação). O que mostra a sua importância na melhoria da qualidade de vida da população e no desenvolvimento sustentável.

Também ficou claro nesta Conferência que o *neoliberalismo*, fundado na lógica do mercado, predominante em muitos países, gerando desemprego, debilitando as políticas sociais do Estado, é um modelo econômico que não resolve -ao contrário, agrava- a crise urbana e não leva em conta a idéia do desenvolvimento sustentável contida na *Agenda 21*, estabelecida na reunião das Nações Unidas em 1992, no Rio de Janeiro. Mais tarde (setembro de 1999) o Fundo Monetário Internacional (FMI) reconheceu publicamente que suas diretrizes de política econômica seguidas pelos países membros que tomam seus empréstimos não reduzem a pobreza, ao contrário, acentuavam a distância entre ricos e pobres.

Não podemos desconsiderar que os problemas urbanos são consequência do modelo econômico e da falta de um planejamento orientado pelo desenvolvimento sustentável, mas, inevitavelmente, a educação e, em particular a *educação comunitária e ambiental*, também tem um papel importante como pudemos constatar. Falou-se das deficiências de infra-estrutura das grandes cidades, dos índices de pobreza, da insalubridade das casas e dos alimentos contaminados. Tudo isso causa, como sabemos, doenças como diarreia, pneumonia, malária e outras transmitidas pela água contaminada. Muitas dessas doenças, contudo, poderiam ser evitadas por uma educação para a saúde. A ecoeducação, a educação ambiental e comunitária (popular), o que chamamos aqui de *educação sustentável*, precisa, nesse sentido, ser estimulada. A elaboração de políticas de humanização e democratização das cidades necessita certamente de planejadores e urbanistas, mas necessita também de vontade política e de uma educação para a cidadania.

Consciência ecológica, ecopedagogia e ecoformação

É nesse contexto que surge o tema da “ecopedagogia” (Francisco Gutiérrez), da “ecoformação” (Gaston Pineau) e da “consciência ecológica” (Edgar Morin). Como afirma Edgar Morin, “a consciência ecológica levanta-nos um problema

duma profundidade e duma vastidão extraordinárias. Temos de defrontar ao mesmo tempo o problema da Vida no planeta Terra, o problema da sociedade moderna e o problema do destino do Homem. Isto obriga-nos a pôr novamente em questão a própria orientação da civilização ocidental. Na aurora do terceiro milênio, é preciso compreender que revolucionar, desenvolver, inventar, sobreviver, viver, morrer, anda tudo inseparavelmente ligado” (in Lago e Padua, 1984: 6).

O desenvolvimento sustentável tem um *componente educativo* formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a *promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana*. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária. Encontramos essa preocupação com a cotidianidade desde os primeiros escritos de Paulo Freire: “É nesse sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive uma vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura. (...) Não há organicidade na superposição, em que inexistente a possibilidade de ação instrumental. (...) A organicidade do processo educativo implica na sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante” (1959: 9). Se não houver “relação de organicidade” pouco se mudará, não haverá “promoção da aprendizagem” (Gutiérrez). A ecopedagogia se propõe a realizar essa “organicidade” (Freire) na promoção da aprendizagem e isso só será conseguido numa relação democrática e solidária.

O que significa promover? Segundo Francisco Gutiérrez, que cunhou a palavra “ecopedagogia” no início dos anos 90, promover é “facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar lugar, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar” (1996: 36).

O que significa caminhar com sentido? Na “educação bancária” (Paulo Freire), não se discute o sentido da aprendizagem, pois, para essa educação, aprender é um fim em si mesmo. A ecopedagogia teve origem na “educação problematizadora” (Paulo Freire), que se pergunta sobre o *sentido* da própria aprendizagem. Para Francisco Gutiérrez, “caminhar com sentido significa, antes de mais nada, 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” (1996: 39).

A pedagogia tradicional centrava-se na *espiritualidade*, a pedagogia da escola nova na *democracia* e a tecnicista na *neutralidade* científica. A ecopedagogia centra-se na *relação* entre os sujeitos que aprendem juntos “em comunhão” (Paulo Freire). É sobretudo uma *pedagogia ética*, uma “ética universal do ser humano” (Freire, 1997: 19), não a “ética do mercado” (idem) que fundamenta a *mercoescola*. Continua Paulo Freire: “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (...) a ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (1997: 19).

A ética não é mais uma coisa, um conteúdo, uma disciplina, um conhecimento que se deve acrescentar ao quefazer educativo. É a própria essência do ato educativo. Por isso, “a eticidade conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora” (Freire, 1997: 16). Na visão da ecopedagogia, ela faz parte essencial da competência (práxis) de um educador (Rios, 1993). A democracia e a cidadania são parte integrante hoje da reconstrução ético-política da educação. Por isso a cidadania acabou tornando-se o eixo central da educação (escola cidadã). Neste aspecto, a ética acaba confundindo-se com a noção de cidadania.

Ética vem do grego: *êthos* e, mais tarde, *éthos*.

Por *êthos* os gregos entendiam o espaço externo ocupado pelo homem como refúgio, toca, abrigo, morada. O espaço de segurança onde o homem sente-se protegido da luta diária. Depois de um dia de trabalho, de busca da sua sobrevivência, da luta pela vida, ele se desarma, tira o seu uniforme, suas formalidades e se aconchega ao lar, sentindo-se “em casa”. Mas não é um espaço dado. É construído e reconstruído permanentemente.

Por *éthos* os gregos entendiam o espaço interno do ser humano, isto é, o seu caráter, a sua personalidade, os seus hábitos e costumes, que iam se modificando na medida em que ele pertencia a uma comunidade, onde construía a sua identidade. Assim, a ética pode ser definida como a “arte de conviver” (Lia Diskin in Migliori, 1998: 65-77), o que implica em desenvolver certas habilidades e capacidades para se relacionar com o outro, adquiridas através da práxis, da reflexão e do exemplo.

Hoje a ética volta ao centro dos debates das ciências da educação, na medida em que a escola tornou-se um local problemático e na medida em que a sobrevivência do ser humano está diretamente relacionada à sobrevivência do planeta. Dispomos de instrumentos que podem destruir o planeta e, se não houver

um comportamento ético, individual e institucional, de buscar o bem comum e a solidariedade, acabaremos aniquilando a nós mesmos (era do exterminismo). A ética e a solidariedade não são hoje apenas uma virtude, um dever. São condições, exigências da sobrevivência do planeta e dos seres que nele vivem.

A ecopedagogia pretende desenvolver um *novo olhar* sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato, que “*pensa a prática*” (Paulo Freire), em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento.

Foi explorando a problemática da autoformação que Gaston Pineau criou o neologismo “*ecoformação*” nos anos 80, relacionado-o às histórias de vida das pessoas. Experiências cotidianas aparentemente insignificantes -como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face- fundamentam as relações com si próprio e com o mundo. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado.

Nascida na pesquisa em *educação permanente*, a ecoformação se alimenta do paradigma ecológico, interrogando-se sobre as relações entre o ser humano e o mundo. Nós dependemos dos elementos naturais -o ar, a água, a terra e o fogo (Gaston Bachelard)- mais do que estes dependem de nós, afirma Gaston Pineau (1992). Precisamos de uma ecoformação para recuperar a consciência que temos deles e não nos ligarmos a eles apenas para dominá-los e nos utilizar deles.

A ecoformação pretende estabelecer um equilíbrio harmônico entre o homem/mulher e o meio ambiente. Ela se inscreve no conceito mais amplo de formação tripolar já anunciada por Rousseau (Pineau, 1992: 246-247): os *outros*, as *coisas* e a *nossa natureza pessoal*. São três modelos formativos que participam do nosso desenvolvimento ao longo de toda a vida, “*nossos mestres*” segundo Rousseau: a heteroformação (amplamente dominante), a autoformação (em vias de desenvolvimento) e a ecoformação (ainda engatinhando).

Ecopedagogia: movimento pedagógico e abordagem curricular

A palavra ecologia foi criada em 1866 pelo biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), como um capítulo da biologia, para designar o estudo das relações existentes entre todos os sistemas vivos e não-vivos entre si e com seu meio ambiente. Hoje podemos distinguir 4 grandes vertentes da ecologia: a *ecologia ambiental* -que se preocupa com o meio ambiente-, a *ecologia social* -que insere o ser humano e a sociedade dentro da natureza e propugna por um desenvolvimento sustentável-, a *ecologia mental* ou *profunda* -que estuda o tipo de mentalidade que vigora hoje e que remonta a vida psíquica humana consciente

e inconsciente, pessoal e arquetípica-, e a *ecologia integral* -que parte de uma nova visão da Terra surgida quando, nos anos 60, ela pôde ser vista de fora pelos astronautas (Boff, 1996). “A era planetária começa com a descoberta de que a Terra é apenas um planeta” (Morin e Kern, 1993: 16).

A *ecologia natural* se referia apenas à preservação da natureza. A *ecologia social integral* se refere à qualidade de vida. Como se traduz na educação o princípio da sustentabilidade? Ele se traduz por perguntas como: até que ponto há sentido no que fazemos? Até que ponto nossas ações contribuem para a qualidade de vida dos povos e para a sua felicidade? A sustentabilidade é um princípio reorientador da educação e principalmente dos currículos, objetivos e métodos.

É no contexto da evolução da própria ecologia que surge e ainda engatinha, o que chamamos de “ecopedagogia”, inicialmente chamada de “pedagogia do desenvolvimento sustentável” e que hoje ultrapassou esse sentido. A ecopedagogia está se desenvolvendo seja como um movimento pedagógico seja como abordagem curricular.

A ecopedagogia como movimento pedagógico

Como a ecologia, a ecopedagogia também pode ser entendida como um movimento social e político. Como todo movimento novo, em processo, em evolução, ele é complexo e, pode tomar diferentes direções, até contraditórias. Ele pode ser entendido diferentemente como o são as expressões “desenvolvimento sustentável” e “meio ambiente”. Existe uma visão capitalista do desenvolvimento sustentável e do meio ambiente que, por ser anti-ecológica, deve ser considerada como uma “armadilha”, como vem sustentando Leonardo Boff.

Ao contrário dos termos “educação” e “saúde”, que correspondem a áreas bastante conhecidas pela população, a expressão “meio ambiente” é quase totalmente ignorada. A população conhece o que é lixo, asfalto, barata... mas não entende a questão ambiental na sua significação mais ampla. Daí a necessidade de uma ecopedagogia, uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável.

A ecopedagogia como movimento social e político surge no seio da Sociedade Civil, nas organizações, tanto de educadores quanto de ecologistas e de trabalhadores e empresários, preocupados com o meio ambiente. A Sociedade Civil vem assumindo a sua cota de responsabilidade diante da degradação do meio ambiente, percebendo que apenas através de uma *ação integrada* é que essa degradação pode ser combatida.

Os movimentos sociais e populares e as Organizações Não-Governamentais têm alertado os governos e a própria sociedade sobre os danos causados ao meio ambiente e aos seres humanos por políticas públicas anti-sustentáveis. Foram principalmente as ONGs que mais se empenharam, nos últimos anos, para

superar os problemas causados pela degradação do meio ambiente. Da mesma forma, antecipando-se às iniciativas do Estado, as Organizações Não-Governamentais é que estão se movimentando mais na busca de uma *pedagogia do desenvolvimento sustentável*, entendendo que, sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adiantarão os grandes projetos estatais de despoluição e de preservação do meio ambiente. É com esta hipótese que trabalha o Instituto Paulo Freire em seu Programa de ecopedagogia e que inspira também o “Movimento pela ecopedagogia” criado em agosto de 1999 durante o Primeiro Encontro Internacional da “Carta da Terra na Perspectiva da Educação”.

A ecopedagogia como abordagem curricular

A ecopedagogia implica uma reorientação dos currículos para que incorporem certos princípios defendidos por ela. Estes princípios deveriam, por exemplo, orientar a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos. Piaget nos ensinou que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno. Sabemos que isso é correto, mas incompleto. Os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno, e só serão significativos para ele, se esses conteúdos forem significativos também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo.

Como buscar significado para o conhecimento fora de um contexto? Para compreender o que conhecemos não podemos isolar os objetos do conhecimento. É preciso, como diz Edgar Morin, “recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização” (1993: 1-2). Ora, os currículos monoculturais oficiais primam por ensinar história, geografia, química e física dentro de “categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes” (Morin e Kern, 1993: 1-2).

Sem dúvida, a ecopedagogia também deverá influenciar a estrutura e o funcionamento dos *sistemas de ensino*. É sabido que os sistemas nacionais de educação nasceram no século passado sob o signo da pedagogia clássica, racionalista e centralizadora. A ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas atuais de ensino, propondo a descentralização democrática e uma racionalidade baseadas na *ação comunicativa*. Ela deverá influenciar também a formação dos novos sistemas de ensino, o “Sistema Único e Descentralizado de Educação Básica”, por exemplo (Gadotti, 1999: 175-178). O princípio da gestão democrática -portanto da *autonomia* e da *participação*- é muito caro ao movimento ecopedagógico.

A pedagogia clássica construiu seus “parâmetros curriculares” baseada na memorização de conteúdos. A nossa tão difundida “pedagogia dos conteúdos” é filha do iluminismo como o demonstrou José Tamarit (1996). A ecopedagogia insiste na necessidade de reconhecermos que as formas (*vínculos, relações*) são também conteúdos. Como essa pedagogia está preocupada com a “promoção da vida”, os conteúdos relacionais, as vivências, as atitudes e os valores, a “prática de pensar a prática” (Paulo Freire) adquirem expressiva relevância.

A ecopedagogia defende ainda a valorização da *diversidade cultural*, a garantia para a manifestação ético-político e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade. A ecopedagogia, portanto, é também uma pedagogia da *educação multicultural*.

Finalmente, a ecopedagogia não é uma *pedagogia escolar*. Ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral. Como afirma Francisco Gutiérrez, “estamos frente a duas lógicas que de modo algum devemos confundir: a lógica escolar e a lógica educativa” (1996: 26). A educação para um desenvolvimento sustentável não pode ser confundida como uma educação escolar. A escola pode contribuir muito e está contribuindo -hoje as crianças escolarizadas é que levam para os adultos em casa a preocupação com o meio ambiente- mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade.

Colocada neste sentido, a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como *projeto alternativo global* onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um *projeto utópico*: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje.

Claro que a *ecopedagogia* não tem a pretensão simplista de inventar tudo de novo. Ela se insere, como movimento, na evolução do próprio movimento ecológico como doutrina e como atitude diante da vida. Da mesma forma que o movimento ecológico, ela inclui a corrente não-violenta do pensamento anarquista, o movimento pacifista e humanista, o próprio marxismo libertário e pensadores que “em diversos campos da ciência e do conhecimento têm adotado perspectivas globalizantes e voltadas para a libertação social e psicológica dos homens” (e Pádua, 1984: 41). A ecopedagogia insere-se também num movimento recente de renovação educacional que inclui a transdisciplinaridade e o holismo.

Um exemplo concreto da ecopedagogia como movimento social está hoje no trabalho realizado por muitas Organizações Não-Governamentais para que a *Carta da Terra* a ser proclamada pelas Nações Unidas não seja apenas “proclamada”, mas seja vivida pelos habitantes do planeta e construída coletivamente antes de ser proclamada. A pedagogia conteudista e burocrática se movimenta da oferta para a demanda: da proclamação iluminista para a ação sobre as pessoas. A ecopedagogia se movimenta da necessidade real, analisada, interpretada, refletida, organizada, codificada e decodificada para a ação coletiva e individual transformadora, para o vivido na cotidianidade. Primeiro se vive, se experimenta, se elabora e depois se dá o nome e se proclama. Por que as exigências do cotidiano são importantes? Por que a demanda é importante? Por que de nada adiantaria proclamar burocraticamente direitos se eles não forem exigidos, se eles não forem sentidos e refletidos, se não forem demandados e criados debaixo para cima. Entendida dessa forma, a ecopedagogia é uma nova *pedagogia dos direitos* que associa os direitos dos humanos aos direitos da Terra.

Despertar da cultura ecológica e destino comum do planeta

Para entender melhor o movimento no qual está inserida a ecopedagogia é preciso relembrar alguns momentos desse percurso.

Pela importância que teve, devemos lembrar, por exemplo, da *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento* (CNUMAD/UNCED) que foi realizada na cidade do Rio de Janeiro (Brasil), de 3 a 14 de junho de 1992. A única vez em que os países haviam se reunido para discutir a sobrevivência do planeta tinha sido em 1972, em Estocolmo (Suécia).

Além da Conferência oficial patrocinada pela ONU, ocorreu, paralelamente, o *Fórum Global 92*, promovido pelas entidades da Sociedade Civil. Participaram do Fórum mais de 10 mil representantes de Organizações Não-Governamentais (ONGs) das mais variadas áreas de atuação de todo o mundo. Ele se constituiu num conjunto de eventos, englobando, entre outros, os encontros de mulheres, crianças, jovens e índios. Neste Fórum foi aprovada uma “Declaração do Rio”, também chamada de “Carta da Terra”, conclamando a todos os participantes para que adotassem o seu espírito e os seus princípios, em nível individual e social e através das ações concretas das ONGs signatárias. As ONGs se comprometeram ainda a iniciar uma campanha associada chamada “Nós somos a Terra”, pela adoção da Carta.

A *Carta da Terra* constituiu-se numa declaração de princípios globais para orientar a questão do meio ambiente e do desenvolvimento. Ela inclui os princípios básicos que deverão reger o comportamento da economia e do meio ambiente, por parte dos povos e nações, para assegurar “nosso futuro comum”. Ela pretende ter a mesma importância que teve a “Declaração dos Direitos

Humanos”, assinada pelas Nações Unidas em 1948. Contém 27 princípios com o objetivo de estabelecer uma nova e justa parceria global através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados, setores importantes da sociedade e o povo. Para conseguir o desenvolvimento sustentável e melhor qualidade de vida para todos os povos, a Carta da Terra propõe que os Estados reduzam e eliminem padrões insustentáveis de produção e consumo e promovam políticas demográficas adequadas.

A Conferência das Nações Unidas foi também chamada de “Cúpula da Terra”, pois representou o maior encontro internacional de cúpula de todos os tempos, com a participação de 175 países e 102 chefes de estado e de governo. Ela ficou conhecida como *ECO-92* ou, simplesmente, *RIO-92*.

Entre os muitos temas tratados na RIO-92, destacam-se: arsenal nuclear, desarmamento, guerra, desertificação, desmatamento, crianças, poluição, chuva ácida, crescimento populacional, povos indígenas, mulheres, fome, drogas, refugiados, concentração da produção e da tecnologia, tortura, desaparecidos, discriminação e racismo.

Foi nessa época que apareceu o conceito de “tecnologia dura”, como uma tecnologia não sustentável. Segundo Robin Clarke (in Lago, 1984: 65), a tecnologia dura se caracteriza por:

1. Grande gasto de energia e recursos não-renováveis.
2. Alto índice de poluição.
3. Uso intensivo de capital e não de mão-de-obra.
4. Alta especialização e divisão do trabalho.
5. Centralização e gigantismo.
6. Gestão autoritária da produção.
7. Limites e inovações técnicas ditadas pelo lucro e não por necessidades sociais.
8. Conhecimento técnico restrito aos especialistas.
9. Prioridade para o grande comércio e não para o mercado local.
10. Prioridade para a grande cidade.
11. Produção em massa.
12. Impacto destrutivo na natureza.
13. Trabalho alienado do prazer.
14. Numerosos acidentes.
15. Tendência ao desemprego.
16. Despreocupação com fatores éticos e morais.

Como é difícil de separar hoje ciência e tecnologia, *mutatis mutandi*, essas são também características de uma ciência “dura”, uma “ciência sem consciência” (Morin).

Cumprindo o seu objetivo de propor um modelo de desenvolvimento comprometido acima de tudo com a preservação da vida no planeta, a UNCED produziu importantes documentos. O maior e mais importante deles foi a *Agenda 21*. Trata-se de um volume composto de 40 capítulos com mais de 800 páginas, um detalhado programa de ação em matéria de meio ambiente e desenvolvimento. Nele constam tratados em muitas áreas que afetam a relação entre o meio ambiente e a economia, como: atmosfera, energia, desertos, oceanos, água doce, tecnologia, comércio internacional, pobreza e população.

As 175 nações presentes aprovaram e assinaram a “Agenda 21”, comprometendo-se a respeitar os seus termos. Ela representa a base para a despoluição do planeta e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, isto é, que não agrida o ambiente e não esgote os recursos disponíveis. A Agenda 21 (1996) tem por *objetivos* (cap. 4, itens 4 e 7):

1º Promover padrões de consumo e produção que reduzam as pressões ambientais e atendam as necessidades básicas da humanidade;

2º Desenvolver uma melhor compreensão do papel do consumo e da forma de se implementar padrões de consumo mais sustentáveis.

Esses objetivos visam a alcançar o desenvolvimento sustentável como aquele que satisfaz as necessidades do presente com equidade, sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas necessidades (equilíbrio dinâmico).

A *Rio+5*, um novo Fórum de organizações governamentais e não-governamentais, reunido no Rio de Janeiro em março 1997, avaliou os resultados práticos obtidos com os tratados assinados em 1992. Muitas das organizações e redes da Sociedade Civil e econômica participaram deste evento com o objetivo de revisar os progressos específicos em direção ao desenvolvimento sustentável e de identificar práticas, valores, metodologias e novas oportunidades para implementá-lo.

Os participantes concluíram que os resultados obtidos com a Agenda 21, cinco anos depois (1992), eram ainda muito pequenas e que seria necessário passar para ações mais práticas, para além das grandes proclamações de princípios. Foi aprovada uma nova redação da “Carta da Terra”. Na avaliação de Leonardo Boff, “se a RIO-92 não trouxe grandes encaminhamentos políticos objetivos, serviu para despertar uma cultura ecológica, uma preocupação universal com o destino comum do planeta. (...) Temos uma nova percepção da Terra como imensa comunidade da qual somos parte e parcela, membros responsáveis para que todos possam viver em harmonia” (1993: 2).

As organizações não-governamentais são cada vez mais reconhecidas como vitais para o projeto, execução e obtenção de bons resultados do desenvolvimento sustentável. A promoção de um desenvolvimento durável necessitará de novas ferramentas para a análise e a resolução de problemas para os quais as ONGs vêm acumulando experiência e reflexão. Elas se multiplicaram em todo o mundo e mostraram sua força política e econômica na RIO-92 e continuam demonstrando grande vitalidade. Foram consideradas como “os olhos da população” na Conferência da ONU e, depois, como interlocutoras obrigatórias entre os governos dos países pobres e as instituições financiadoras dos países ricos.

Uma média de 25 mil pessoas esteve presente diariamente para participar dos cerca de 350 eventos promovidos pelo *Fórum Global 92*. Participaram, durante 15 dias, cerca de 3 mil entidades, ambientalistas ou não, de diferentes países, das mais variadas partes do planeta.

A educação ambiental foi um dos temas de maior destaque deste mega-evento, sendo discutida especialmente na *Jornada Internacional de Educação Ambiental*, organizada pelo ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adultos) com apoio de organizações não-governamentais, como o SUM (Serviço Universitário Mundial) e a ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária).

O resultado mais importante desse evento foi o lançamento, dia 7 de junho, do “*Tratado de Educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*”. Destacamos alguns princípios básicos desse importante documento (Forum Global 92, 1992: 194-196):

1. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
2. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
3. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
4. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.
5. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas das sociedades sustentáveis.

6. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

A *educação ambiental*, também chamada de *ecoeducação*, vai muito além do conservacionismo. Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico.

O Fórum Global 92 encaminhou à Conferência da UNCED 32 tratados com numerosas propostas. Pediam sobretudo a participação das ONGs, com direito a voz e voto, na tomada de decisões governamentais que afetam o ambiente. O Terceiro Setor dava uma demonstração de força que continuou crescendo durante toda a década e poderá tornar-se um fator novo de equilíbrio político-econômico entre Estado e Mercado.

A *abordagem comunitária* também foi amplamente ressaltada pelas ONGs, e, em particular, no que se refere ao papel da educação. Insistiu-se nas possibilidades abertas pelo trabalho comunitário em favor do desenvolvimento sustentável, em favor da proteção ambiental e da construção de uma comunidade saudável. A educação continua sendo a chave para esta nova forma de desenvolvimento.

A *ecopedagogia* não se opõe à *educação ambiental*. Ao contrário, para a ecopedagogia a educação ambiental é um pressuposto. A ecopedagogia incorpora-a e oferece estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta. Foi justamente durante a realização do Fórum Global 92, no qual se discutiu muito a educação ambiental, que se percebeu a importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou de uma *ecopedagogia*. Hoje, porém, a ecopedagogia tornou-se um movimento e uma perspectiva da educação maior do que uma pedagogia do desenvolvimento sustentável. Ela está mais para a *educação sustentável*, para uma *ecoeducação*, que é mais ampla do que a educação ambiental. A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o *sentido* mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana.

A pedagogia tradicional, centrada sobretudo no escolar e no professor, não consegue dar conta de uma realidade dominada pela globalização das comunicações, da cultura e da própria educação. Novos meios e uma nova linguagem precisam ser criados. Mas não só: é necessário fundamentar esses meios e essa linguagem numa *ética* e numa *estética*. O uso intensivo da comunicação audiovisual, da educação a distância e das redes se impõe e exige uma nova *mediação pedagógica*.

Para se firmar como uma pedagogia que responda a uma questão tão complexa quanto a do desenvolvimento sustentável, a ecopedagogia precisa trilhar ainda um longo caminho. E precisa não só do debate acadêmico e da construção teórica. Precisa sobretudo ser experimentada na prática. É o que está sendo feito com o movimento em torno da *Carta da Terra na perspectiva da educação*, um movimento organizado pelo Instituto Paulo Freire (IPF), com o apoio da UNESCO e do Conselho da Terra. O IPF, enquanto membro da Coordenação Nacional da Carta da Terra, através de acordo de cooperação com o Conselho da Terra, foi incumbido de realizar uma consulta mundial para sistematizar as contribuições à redação da Carta da Terra na perspectiva da educação.

Para este fim, nos dias 23 a 26 de agosto de 1999, o Instituto Paulo Freire realizou em São Paulo o I Encontro Internacional da *Carta da Terra na Perspectiva da Educação*. Com a participação de 17 países e 13 estados brasileiros, representados pelos seus educadores e também pelos pesquisadores, especialistas, profissionais e estudantes das diversas ciências e atividades humanas, o evento promoveu reflexões e a troca de experiências sobre os temas Ética, Cultura da Sustentabilidade e Prática da Não-violência. Um dos resultados dos trabalhos foi a criação do *Movimento pela Ecopedagogia*, ficando o IPF responsável pela organização e encaminhamento das atividades relacionadas ao tema. Na Assembléia Geral de Encerramento, os participantes elaboraram três documentos: Contribuição dos Educadores à Carta da Terra, A Agenda de Compromissos 1999-2020 e o Movimento pela Ecopedagogia. As atividades do IPF são no sentido de facilitar a troca de informações, promover debates, realizar intercâmbios, produzir trabalhos teóricos, realizar pesquisas e acompanhar e desenvolver projetos de Gestão do Espaço com base na Ecopedagogia.

Da demanda dos povos à proclamação dos Direitos da Terra

Baseada em princípios e valores fundamentais, que nortearão pessoas e Estados no que se refere ao desenvolvimento sustentável, a *Carta da Terra* servirá como um código ético planetário. Uma vez aprovada pelas Nações Unidas por volta de 2002, a *Carta da Terra* será o equivalente à Declaração Universal dos Direitos Humanos no que concerne à sustentabilidade, à equidade e à justiça.

O projeto da *Carta da Terra* inspira-se em uma variedade de fontes, incluindo a ecologia e outras ciências contemporâneas, as tradições religiosas e as filosóficas do mundo, a literatura sobre ética global, o meio ambiente e o desenvolvimento, a experiência prática dos povos que vivem de maneira sustentada, além das declarações e dos tratados intergovernamentais e não-governamentais relevantes.

Deverá constituir-se em um documento vivo, apropriado pela sociedade planetária, e revisto periodicamente em amplas consultas globais.

Entre os *valores* que se afirmam na minuta de referência encontramos:

1. Respeito à Terra e à sua existência.
2. A proteção e a restauração da diversidade, da integridade e da beleza dos ecossistemas da Terra.
3. A produção, o consumo e a reprodução sustentáveis.
4. Respeito aos direitos humanos, incluindo o direito a um meio ambiente propício à dignidade e ao bem-estar dos humanos.
5. A erradicação da pobreza.
6. A paz e a solução não violenta dos conflitos.
7. A distribuição eqüitativa dos recursos da Terra.
8. A participação democrática nos processos de decisão.
9. A igualdade de gênero.
10. A responsabilidade e a transparência nos processos administrativos.
11. A promoção e aplicação dos conhecimentos e tecnologias que facilitam o cuidado com a Terra.
12. A educação universal para uma vida sustentada.
13. Sentido da responsabilidade compartilhada, pelo bem-estar da comunidade da Terra e das gerações futuras.

Consensualmente, entende-se que a *Carta da Terra* deve ser:

1. Uma declaração de princípios fundamentais com significado perdurável e que possa ser compartilhada amplamente pelos povos de todas as raças, culturas e religiões.
2. Um documento relativamente breve e conciso, escrito com linguagem inspiradora.
3. Ela deve ser clara e significativa.
4. A articulação de uma visão que reflita valores universais.
5. Uma chamada para a ação, que agregue novas dimensões significativas de valores às que já se encontram expressas em outros documentos relevantes.
6. Uma Carta dos povos que sirva como um código universal de conduta para pessoas, para instituições e para Estados.

A Proclamação dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas em 1948 partiu de um grupo de especialistas e negociada entre os Estados Membros da organização. Ela foi feita antes de consultar a “demanda”, embora ela tivesse se manifestado de diversas formas. A Sociedade Civil não participou ativamente de sua elaboração, inclusive porque o crescimento das organizações sociais deu-se sobretudo na segunda metade deste século.

Hoje, graças a um esforço que está mobilizando numerosas pessoas e instituições num imenso processo pedagógico, a proclamação dos “Direitos da Terra” ou, simplesmente a “Carta da Terra”, será precedida por um abrangente processo de *consulta*: parte-se das exigências da vida cotidiana, da demanda dos povos para a promulgação dos direitos da Terra que incluem os direitos dos seres humanos. O Conselho da Terra, com sede na Costa Rica, em estreita cooperação com outras organizações, como a Cruz Verde, a Cruz Vermelha e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), vem lançado o debate para o interior da Sociedade Civil Mundial, com um extenso programa de consultas por áreas e por setores chaves. A médio e longo prazos, esse processo de consulta deverá culminar com o fortalecimento da participação das diversas organizações da Sociedade Civil na sustentabilidade das comunidades e países em todo o mundo.

A *Carta da Terra* será proclamada pelas Nações Unidas, dando prosseguimento aos compromissos assumidos pelos Povos, Nações, Estados e Sociedade Civil, na *Rio-92*, tanto no Fórum Global quanto na UNCED (United Nations Conference on Environment and Development). Entretanto, todos os esforços nesse sentido pouco adiantarão se a Carta da Terra representar apenas um conjunto de princípios elaborados por especialistas, negociados politicamente pelos governos e proclamados solenemente. É necessário que a Carta seja, acima de tudo, vivenciada no cotidiano das pessoas. Para que isso aconteça de fato, é fundamental o *processo coletivo de educação*, sistemático e organizado, que nos assegure que o maior número possível de cidadãos do planeta, não apenas tenha tomado conhecimento do conteúdo da Carta, mas tenha participado ativamente da sua elaboração e tomado consciência de que um *futuro saudável da Terra* depende da criação de uma *cidadania planetária*.

Esta cidadania deve sustentar-se com base numa *ética integral* de respeito a todos os seres com os quais compartilhamos o planeta. Como construir na prática essa ética integral sem um processo educativo? Isso exige certamente uma nova compreensão do papel da educação, para além da transmissão da cultura e da aquisição do saber. Implica na construção de novos valores e novas relações. “Nosso futuro comum” depende de nossa capacidade de entender hoje a situação dramática na qual estamos devido à deterioração do meio ambiente. E isso passa por um processo de conscientização planetária.

Por isso, temos certeza de que os temas relacionados com o *desenvolvimento sustentável* e a *ecopedagogia* tornar-se-ão muito importantes nos debates

educacionais das próximas décadas. Ao mesmo tempo, cremos que o papel da *educação popular comunitária* será decisivo para a mudança de *mentalidades* e *atitudes* em direção da sustentabilidade econômica.

Não basta apenas ler e informar-se sobre a degradação do meio ambiente. Sem um processo educativo, a *Carta da Terra* pode tornar-se mais uma declaração inócua de princípios. Foi com essas preocupações que a UNESCO, o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente), Conselho da Terra e outras instituições internacionais como a ICEA (International Community Education Association), o WUS (World University Service) e o ICAE (International Council of Adult Education) deram início a um esforço internacional e inter-institucional no sentido de desenvolver um processo educativo -tanto em nível formal quanto não-formal- que envolva a Sociedade Civil. Como diz Francisco Gutiérrez, há duas pedagogias opostas. A *pedagogia da proclamação* não dá ênfase aos interlocutores enquanto protagonistas. Pelo contrário, a *pedagogia da demanda*, porque parte dos protagonistas, busca, em primeira instância, a satisfação das necessidades não satisfeitas, desencadeando em conseqüência, um processo imprevisível, gestor de iniciativas, propostas e soluções (1994: 6).

Os processos pedagógicos exigidos pela *proclamação* são radicalmente diferentes dos exigidos pela *demanda*. Trata-se de dois discursos essencialmente diferentes: o estruturado rigorosamente racional, linear e lógico da proclamação e o vivencial, intuitivo, dinâmico, complexo e experiencial da demanda. O discurso da proclamação está feito e é praticamente perfeito (por exemplo, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”), e o discurso da demanda se faz e se refaz na cotidianidade e conseqüentemente é inacabado e imperfeito.

A *educação centrada no discurso da proclamação* exige uma pedagogia vertical, impositiva, porque está precisamente baseada em mensagens, em “comunicados” -como diz Paulo Freire- e conteúdos que devem ser transmitidos. A proclamação se limita a uma pedagogia propositiva e conceitual em todas as dinâmicas. A “participação” está mais em função daquele que ensina e do conteúdo que é ensinado do que naquele que aprende.

A *educação centrada na demanda*, ao contrário da primeira, exige uma pedagogia da intercomunicação a partir da cotidianidade dos interlocutores. Nessa pedagogia as dinâmicas e a participação nascem da própria realidade vivenciada e anterior a ela, do próprio imaginário das pessoas (Durand, 1997 e 1998) e dos grupos de pessoas, que é o que realmente imprime sentido ao processo ecopedagógico.

O processo de elaboração da Carta da Terra está ainda em pleno andamento. Contudo, segundo os documentos já elaborados, podemos assinalar seus principais *eixos* que são ao mesmo tempo os valores nos quais deve sustentar-se

a ecopedagogia:

1. Sacralidade, diversidade e interdependência da vida.
2. Preocupação comum da humanidade de viver com todos os seres do planeta.
3. Respeito aos Direitos Humanos.
4. Desenvolvimento sustentável.
5. Justiça, equidade e comunidade.
6. Prevenção do que pode causar danos.

São grandes chaves político-pedagógicas que traduzem sobretudo o desejo de construir uma humanidade menos opressiva do que aquela que construímos até hoje. Contudo, o necessário grau de generalidade desses eixos, não pode nos distanciar de uma prática pedagógica concreta. Por isso nos perguntamos: o que podemos fazer no interior de um movimento como o da *Carta da Terra*, partindo desses eixos?

Além de participar como cidadãos, cremos que podemos, como educadores populares, tornar a Carta da Terra um pretexto para organizar um movimento em torno da condições de vida do excluídos dos benefícios do seu desenvolvimento. O tipo de desenvolvimento sustentado na delapidação dos recursos materiais está beneficiando cada vez menos pessoas. A mudança de paradigma econômico é condição necessária para estabelecer um desenvolvimento com equidade.

Portanto, a luta ecológica não é nada elitista, como sustentam alguns, mesmo que o “discurso ecológico” seja muitas vezes manipulado pelo capital. Como diz Antônio Lago, “os mais pobres são os que recebem com maior impacto os efeitos da degradação ambiental, com o agravante de não terem acesso a condições favoráveis de saneamento, alimentação etc., e não poderem se utilizar dos artifícios de que os mais ricos normalmente se valem para escapar do espaço urbano poluído (casas de campo, viagens, etc.)” (1984: 56). Segundo Stephen Jay Gould, o movimento conservacionista -que precedeu ao movimento ecológico- surgiu como uma “tentativa elitista dos líderes sociais ricos no sentido de preservar áreas naturais como domínios para o lazer e a contemplação dos privilegiados”. O que é necessário é se livrar desta visão do ambientalismo como algo “oposto às necessidades humanas imediatas, especialmente as necessidades dos pobres”. O ser mais ameaçado pela destruição do meio ambiente é o ser humano e dentre os seres humanos os mais pobres são as suas principais vítimas (Gould, 1993: p. 4).

O movimento ecológico, como todo movimento social e político, não é um movimento neutro. Nele também, como movimento complexo e pluralista, se manifestam os interesses das grandes corporações. O que nos interessa, enquanto

educadores, não é combater todas as formas de sua manifestação, mas entrar no seu campo e construir, a partir do seu interior, uma perspectiva popular e democrática de defesa da ecologia. Ele pode ser uma espaço importante de luta em favor dos seres humanos mais empobrecidos pelo modelo econômico capitalista globalizado. Mas trata-se, acima de tudo, de salvar o planeta. Sem que o planeta seja preservado, as lutas por melhores relações sociais, pela justa distribuição da riqueza produzida etc. perdem sentido, pois de nada adiantarão estas conquistas se não tivermos um planeta saudável para habitar.

Uma das formas de participar dessa luta é reunir pessoas e instituições para discutir o que fazer com a Terra. Partindo das coisas cotidianas ou dos dados dramáticos sobre a degradação da qualidade de vida de todos os habitantes da Terra, podemos nos interrogar sobre o que está se passando e sobre o papel que podemos ter em relação a essa questão. Nós, conscientemente ou não, somos parte deste problema.

Coerentes com a ecopedagogia, no final de cada discussão, precisamos buscar os caminhos da ação, isto é, o que nós podemos fazer para mudar, seja em nível *pessoal*, seja *socialmente*, institucional e coletivamente. Não podemos separar a ecopedagogia, da *cotidianidade*. A pedagogia tradicional considerava a esfera do cotidiano muito “pequena” para ser levada a sério. Hoje estamos cientes de que, por exemplo, a lágrima de um aluno na classe ou o desenho de uma criança na rua, podem ser considerados como grandes livros, se soubermos fazer uma leitura em profundidade. A partir de manifestações simples da *cotidianidade* podemos descobrir e enfrentar a complexidade das questões mais amplas e gerais da humanidade. A ecologia parece particularmente sensível à essa relação entre o geral e o particular, sustentando que é preciso “pensar globalmente e agir localmente”. Na *era global* parece possível fazer ambas as coisas: pensar e agir global e localmente, sem dicotimizá-las.

“Eu sou do tamanho do que vejo”: a consciência planetária

Como falar de *cotidianidade* no contexto da globalização? Qual o sentido de uma ecopedagogia fundada na *cotidianidade*, diante dos efeitos perversos da globalização? Eis algumas perguntas que a ecopedagogia deve enfrentar.

Aglobalização como fenômeno desse final de século, impulsionado sobretudo pela tecnologia, parece determinar cada vez mais nossas vidas. As decisões sobre o que nos acontece no dia-a-dia parecem nos escapar, por serem tomadas muito distante de nós, comprometendo nosso papel de sujeitos da história. Mas não é bem assim. Como fenômeno e como processo, a globalização tornou-se irreversível, mas não esse tipo de globalização à qual estamos submetidos hoje -a globalização capitalista- cujos efeitos mais imediatos são o desemprego, o

aprofundamento das diferenças entre os poucos que têm muito e os muitos que têm pouco, a perda de poder e autonomia de muitos Estados e Nações. Há pois que distinguir os países que hoje comandam a globalização -os globalizadores (países ricos)- dos países que sofrem a globalização, os países globalizados (pobres).

Dentro deste complexo fenômeno podemos distinguir também a *globalização econômica*, realizada pelas transnacionais, da *globalização da cidadania*. Ambas se utilizam da mesma base tecnológica, mas com lógicas opostas. A primeira, submetendo Estados e Nações, é comandada pelo interesse capitalista; a segunda globalização é a realizada através da organização da Sociedade Civil. A Sociedade Civil globalizada é a resposta que a Sociedade Civil como um todo e as ONGs estão dando hoje à globalização capitalista. Neste sentido, o *Fórum Global 92* se constituiu num evento dos mais significativos deste final de século: deu grande impulso à globalização da cidadania. Hoje, o debate em torno da *Carta da Terra* está se constituindo num fator importante de construção desta cidadania planetária. Qualquer pedagogia, pensada fora da globalização e do movimento ecológico, tem hoje sérios problemas de contextualização.

O movimento ecológico e a globalização estão abrindo novos caminhos não só para a educação mas também para a cultura e a ciência. A fragmentação vai sendo gradativamente substituída por uma análise que leva em conta muitos e variados aspectos (teoria da complexidade). O pensamento fragmentado que simplifica as coisas e destrói a possibilidade de uma reflexão mais ampla sobre questões da própria sobrevivência da humanidade e do planeta, vai aos poucos sendo substituído pela *transdisciplinaridade*. “A tradicional separação entre as disciplinas das áreas de humanas, exatas e naturais, perde sentido, já que o que se busca é o conhecimento integrado de todas elas para a solução dos problemas ambientais” (Reigota, 1994: 26). A partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos mais próximos, ou seja, na família, na escola, na empresa, na aldeia, nas diversas comunidades nativas, na biografia de cada um, nas suas histórias de vida, processa-se a consciência ecológica e se opera a mudança de mentalidade. A transdisciplinaridade não anula as disciplinas, mas as aproxima, as fortalece naquilo que elas têm de comum, que as atravessa, as ultrapassa.

A ecopedagogia não quer oferecer apenas uma nova visão da realidade. Ela pretende reeducar o olhar ou, como diz Edgar Morin, o “olhar sobre o olhar que olha” (Petraglia, 1998). Reeducar o olhar significa desenvolver a atitude de observar a presença de agressões ao meio ambiente, criar hábitos alimentares novos, observar o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. e intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta.

No *Instituto Paulo Freire* temos defendido nos últimos anos o que chamamos de “Escola Cidadã” e de “Pedagogia da Práxis”. Como chegamos a eleger hoje a ecopedagogia como um tema central de preocupação do Instituto sem perder as bandeiras até agora sustentadas?

O caminho que o IPF trilhou para chegar à ecopedagogia foi o resultado da sua própria reflexão e intervenção na prática educativa contextualizada hoje, partindo do legado do seu fundador, Paulo Freire. A *Escola Cidadã*, como a defendemos, enquadra-se perfeitamente nas preocupações da ecopedagogia, na medida em que seu suposto básico é que cada escola construa o seu projeto político-pedagógico. A autonomia é também uma característica da ecopedagogia. A *Pedagogia da Práxis*, inserida na tradição marxista renovada da pedagogia, também não se contrapõe à ecopedagogia como pedagogia libertadora. No Instituto Paulo Freire não abandonamos as categorias críticas (marxismo, libertação) mesmo incorporando categorias pós-críticas (significação, representação, cultura, multiculturalismo). A *Escola Cidadã*, ao propor a ecopedagogia fundamenta-se numa concepção crítica da educação e avança na pós-modernidade científica e educativa, “progressistamente”, como nos escrevia o seu fundador, Paulo Freire (Gadotti, 1995: 11), levando em conta os novos paradigmas da ciência e da pedagogia, sem dicotimizá-los burocraticamente, mas tirando deles as necessárias lições para poder continuar caminhando.

Creemos que tanto uma como outra de nossas primeiras bandeiras têm a ganhar com a ecopedagogia na medida em que ela contribui para alargar o horizonte das propostas defendidas pelo IPF. Tanto no caso da *Escola Cidadã* quanto no caso da *Pedagogia da Práxis*, a ecopedagogia agrega mais um valor que é o valor da “cidadania planetária” (Gutiérrez, 1996). O conceito de cidadania ganha nova dimensão. Como *cidadãos/ãs do planeta* nos sentimos como seres convivendo no planeta Terra com outros seres vivos e inanimados. Esse princípio deve orientar nossas vidas, nossa forma de pensar a escola e a pedagogia.

A cultura oriental, ao contrário da nossa (ocidental e cristã) poderia aqui ser evocada para dar suporte a essa “integração” com a natureza: “Isto é uma pedra, mas daqui a algum tempo talvez seja terra, e a terra se transformará numa planta, ou num animal, ou ainda num homem. (...) Não lhe tributo reverência ou amor, porque ela um dia talvez possa se tornar isso ou aquilo, senão porque é tudo isso, desde sempre e sempre. E precisamente por ser ela uma pedra, por apresentar-se-me como tal, hoje, neste momento, amo-a e percebo o valor, o significado que existe em qualquer uma das suas veias e cavidades, nos amarelos e nos cinzas da sua coloração, na sua dureza, no som que lhe extraio ao bater nela, na aridez ou na umidade da sua superfície” (Hesse, 1994: 153). Herman Hesse, que recebeu, em 1946, o Prêmio Nobel de Literatura com seu livro *Sidarta*, expressa nessa passagem a profunda unidade que existe entre todos os seres, animados ou não, com os quais dividimos o planeta.

Vivemos numa época de *transição paradigmática* da sociedade e da escola. A chamada “esquerda” está em crise de busca, dentro de suas convicções, de um novo *quadro teórico* que supere o dilúvio neoliberal atual. Isso significa que

devemos abandonar nossos sonhos de igualdade e justiça e decretar o “fim da história”? Não. Ao contrário, nesse contexto de crise paradigmática, precisamos fazer valer as nossas utopias de sempre, como o espaço público não estatal, criado por iniciativas como a do “orçamento participativo” da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. A descentralização, a autonomia e a participação também são aceitas pelos neoliberais. Porém eles as utilizam com outra lógica de poder. Nós as utilizamos na construção da contra-hegemonia neoliberal.

As relações entre Estado e Sociedade estão evoluindo no sentido indicado por Habermas no que ele chama de “paradigma da ação comunicativa” e que Paulo Freire chama de “paradigma da ação dialógica”. A *parceria* entre Estado e Movimentos Sociais Populares, como a que foi realizada pela Prefeitura Municipal de São Paulo (1989-1992) com o “Programa MOVA-SP” (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo) é uma demonstração disso (Gadotti, 1996). O *paradigma do conflito* (Marx) que orientava nossa ação durante o capitalismo concorrencial, parece menos eficaz hoje, no contexto do capitalismo monopolista e globalizado, do que o *paradigma da ação comunicativa* (Habermas). Talvez precisemos articular ambos, já que a crise não é apenas de paradigmas, mas da própria noção de paradigma como uma visão totalizadora do mundo.

Afirmar a necessidade da “ação comunicativa” não significa que negamos a existência dos conflitos de classe. Eles continuam existindo enquanto houver classes sociais. Apenas que a *participação cidadã*, diante das tradições estatistas, centralizadoras, patrimonialistas e padrões de relação clientelistas, meritocráticas, no Estado moderno, tornou-se um instrumento mais eficaz para reforçar os *laços de solidariedade* e criar a contra-hegemonia do que nossas antigas estratégias de fortalecimento burocrático do Estado. Entre o Estado mínimo e o Estado máximo, existe o Estado “necessário”, como costuma nos dizer nosso colega do IPF, o cientista político José Eustáquio Romão.

O Estado pode e deve fazer muito mais no que se refere à *educação ambiental*. Mas, sem a participação da sociedade e uma formação comunitária para a cidadania ambiental, a ação do Estado será muito limitada. Cada vez mais, neste campo, a participação e a iniciativa das pessoas e da sociedade é decisiva.

Não se pode dizer que a ecopedagogia representa já uma tendência concreta e notável na prática da educação brasileira. Se ela já tivesse suas categorias definidas e elaboradas, ela estaria totalmente equivocada, pois uma perspectiva pedagógica não pode nascer de um discurso elaborado por especialistas. Ao contrário, o discurso pedagógico elaborado é que nasce de uma prática concreta, testada e comprovada. Assim, o que podemos fazer no momento é apenas apontar algumas pistas, algumas *experiências*, realizadas ou em andamento, que indicam uma certa direção a seguir. E esperar que os pesquisadores atentem para essa realidade, a investiguem, possam compreendê-la com mais profundidade e elaborem sua teoria.

Além dos exemplos apontados acima, gostaria de mencionar mais dois: o trabalho desenvolvido no Município de Diadema (SP) e o realizado pela Creche Oeste da Universidade de São Paulo.

O projeto “*Uma fruta no quintal*” da Prefeitura Municipal de Diadema distribui aos alunos de escolas de primeiro grau sementes gratuitas de árvores frutíferas, proliferando mais verde na cidade e conscientizando as crianças sobre a importância das árvores e a necessidade de melhorar o meio ambiente. Toda uma programação, que envolve teatro, discussão nas escolas, festividades, danças, etc. envolve a implementação do projeto, visando à formação da consciência ecológica. As mães dos alunos são convocadas para cursos de reaproveitamento de alimentos, recebendo uma cartilha e aprendendo a reutilizar sobras, cascas de alimentos e utilizar as frutas da época. É um exemplo, entre tantos que poderiam ser citados, da importância da escola e do papel do Estado na educação ambiental.

A Creche Oeste da USP atende filhos de funcionários, de docentes e de alunos com idade entre quatro meses e sete anos. Com restos de comida que sobram das refeições das crianças, esta Creche criou uma composteira (projeto “*USP Recicla*”). Os restos orgânicos correspondem a 90% dos resíduos da creche. Todos os integrantes desta creche estão envolvidos neste processo de transformação de algo que era desprezado, “jogado fora”, em algo que fortalece e condiciona o solo. Crianças e adultos participam de todas as etapas do processo de compostagem, desde a separação dos resíduos orgânicos, até o ensacamento do composto já pronto e com cheiro de terra. Assim, refletem sobre o desperdício, sobre a reutilização de algo que era desprezado, vivenciam valores e sentimentos de cooperação e efetivamente preservam e melhoram o meio ambiente.

O filósofo francês Michel Maffesoli (1976) nos fala de *poder* e *potência*, indicando, pelo primeiro, o exercício da dominação político-econômica e, pela segunda, a resistência na Sociedade Civil que se manifesta positivamente pela participação. Exemplos como os acima, brevemente descritos, nos mostram um movimento vivo e que parece representar muito bem essa potência. Eis um outro exemplo singelo dessa “potência”, nascida de uma *consciência planetária*: na semana do dia 5 de junho de 1996, dia mundial do Meio Ambiente, foi distribuído um cartão postal dos professores e estudantes de Itabirito (MG), com os seguintes dizeres:

RIO SÃO BARTOLOMEU

Bartolomeu foi nome de batismo. Era belo e límpido, junto de ti brincavam as crianças, bebia a criação, lavavam as mães as roupas.

Cresceu e tornou-se São Bartolomeu.

Andei nas suas margens e em suas águas. Vi turvos os nossos olhos, mal cheirosos os nossos lixos, estúpidas as nossas atitudes.

Ês o reflexo de nós mesmos. Esta é a tua singularidade - refletir o que a tua volta está.

Andei nas suas margens e a sua volta. Vi as antenas “paranóicas” da paranóia coletiva

A TV a cabo dando cabo à vida. O lixo das ruas e as crianças do lixo...

Mas existe outra margem do rio. E é dela que queremos falar. Caminhar junto as vossas margens, ao teu lado reaprendendo olhar o céu feito em ti.

A luz do sol. O sorriso das crianças, a alegria de brincar na água que só conhece quem já fez um dia.

Perdoai nossa estupidez. Aceitai de bom grado nossa vontade de ver refletido em vós a nossa consciência. Aprender de ti, toda vossa sabedoria.

Que sejam todas as letras assim escritas, todas as pessoas que de boa vontade queiram caminhar nas vossas margens A vossa bênção, Rio São Bartolomeu.

Poesia também é luta! Algo ensinado em “O Carteiro e o poeta” (romance e filme) com muita propriedade, maestria e embelezamento. Muitos são os meios e espaços possíveis para a construção de um planeta saudável. Nós os encontraremos mais facilmente se tivermos consciência ecológica. Todos os espaços são válidos para isso.

Planetaridade e globalização da cidadania

“Estrangeiro eu não vou ser. Cidadão do mundo eu sou”, diz uma das letras de música cantada por Milton Nascimento. Se as crianças de nossas escolas entendessem em profundidade o significado das palavras desta canção, estariam iniciando uma verdadeira revolução pedagógica e curricular. Como posso sentir-me estrangeiro em qualquer território se pertenço a um único território, a Terra? Não há lugar estrangeiro para terráqueos, na Terra. Se sou cidadão do mundo, não

podem existir para mim fronteiras. As diferenças culturais, geográficas, raciais e outras enfraquecem, diante do meu sentimento de pertencimento à Humanidade.

Mas será que somos realmente cidadãos/cidadãs do mundo? O que é ser cidadão/cidadã? O que é cidadania?

Cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia embora possa haver exercício não democrático da cidadania. A democracia fundamenta-se em três direitos: *direitos civis* (como segurança e locomoção); *direitos sociais* (como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc.); *direitos políticos* (como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc).

O conceito de cidadania, contudo, é ambíguo. Em 1789 a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. É uma concepção restrita de cidadania. Assim, podem existir diversas concepções de cidadania: uma concepção liberal, neoliberal, socialista democrática (o socialismo autoritário e burocrático não admite a democracia como valor universal e desprezou a cidadania como valor). Existe hoje uma *concepção consumista* de cidadania sustentada na competitividade capitalista. Ela se restringe ao direito do cidadão de exigir a qualidade anunciada dos produtos que compra. Seria uma cidadania de mercado. Em oposição a essa concepção restrita existe uma *concepção plena* de cidadania. Ela não se limita aos direitos individuais. Ela se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos acima mencionados, que devem ser garantidos pelo Estado. É uma cidadania que visa também à conquista e construção de novos direitos. O cidadão que é cumpridor das leis, paga impostos e escolhe seus representantes políticos está exercendo a cidadania. Mas a cidadania plena é mais exigente. Ela cria direitos, novos espaços de exercício da cidadania.

A concepção liberal e neoliberal de cidadania entende que ela é apenas um produto da solidariedade individual (da “gente de bem”) entre as pessoas e não uma conquista e construção no interior do próprio Estado. A cidadania implica em instituições e regras justas. O Estado, numa visão democrática e solidária precisa exercer uma ação, para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios, fazendo valer as regras definidas socialmente. Não basta conquistar o poder de Estado, é preciso ocupá-lo para que seja melhor qualificado para o exercício de suas funções, para torná-lo mais competente no atendimento ao cidadão. Mais do que conquistar o estado para inverter sua lógica autoritária é preciso diluir, dissolver o seu poder no corpo social como um todo.

Embora haja consenso em torno do valor da cidadania, ela é compreendida de formas muito diferentes e até antagônicas. Como afirma Adela Cortina (1997), existem dimensões complementares da cidadania:

1. *Cidadania política*: participação numa comunidade política.
2. *Cidadania social*: justiça como exigência ética (da sociedade de bem-estar à sociedade justa).
3. *Cidadania econômica*: a empresa cidadã, ética e a transformação da economia: os trabalhadores do saber, o terceiro setor (privado, porém, público).
4. *Cidadania civil*: a sociedade civil e a civilidade, civilização. Valores cívicos: liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo.
5. *Cidadania intercultural*: multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade. A interculturalidade como projeto ético e político (miséria do etnocentrismo). A questão da identidade.

A noção de *cidadania planetária* (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”, “cidadania planetária”.

Cidadania Planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma *nova percepção da terra* como uma única comunidade (Boff, 1995). Frequentemente associada ao “desenvolvimento sustentável”, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da *civilização planetária* e da ecologia. A Terra é “Gaia” (Lovelock, 1987), um super-organismo vivo e em evolução, o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos.

Há vários *processos de globalização*. Destacamos pelo menos dois deles:

1º O processo de globalização que estendeu um *modelo de dominação econômica*, político e cultural totalitário e excludente: a globalização do modo de produção capitalista. Nele, podemos distinguir países globalizadores e países globalizados. Aqui, a globalização é essencialmente excludente e tem criado as condições para um retrocesso brutal do ponto de vista dos direitos da maioria dos cidadãos do mundo todo. Nesse processo, a economia de mercado tem favorecido as disputas regionais através de blocos: o europeu, o asiático, o norte-americano ampliado e o latino-americano, retardando -ao invés de promover- uma real globalização. O mundo, do ponto de vista econômico, continua dividido. Agora dividido em blocos, em grandes interesses regionais.

2º O processo de globalização propiciado pelos avanços tecnológicos, que criam as condições materiais (não ético-políticas) da cidadania global, a *globalização da sociedade civil*. A globalização da sociedade civil possibilita novos movimentos sociais, políticos e culturais intensificando a troca de

experiências de suas particulares maneiras de ser, questionando as desigualdades no interior dos Estados-Nação. A questão fundamental colocada por esses movimentos é a da *reterritorialidade*: uma cidadania planetária que supere as nacionalidades (e sobretudo os nacionalismos), mas que, ao mesmo tempo, reconheça expectativas éticas, ecológicas, de gênero etc como constitutivas de um direito à institucionalidade como novos “Estados-Nação” (por isso fala-se, por exemplo, em “Nação negra”, “Nação indígena” etc). São novas territorialidades que combinam os determinantes econômicos com os da etnicidade, de gênero etc. A cidadania nacional perde o seu território de origem e aparece uma cidadania pluriterritorial. Este é o espaço (ciberespaço?) das ONGs e das estruturas intergovernamentais que tomam fatias de poder cada vez maior do Estado-Nação. O *desafio* que se coloca a essas novas territorialidades é o de *fortalecimento da perspectiva democrática* no seio da própria sociedade civil.

Muitos movimentos encontram formas de legitimação de seus atos no plano internacional. Veja-se o exemplo do poderoso movimento ecológico *Greenpeace*. O Greenpeace faz campanhas de preservação da natureza em quase todo o mundo. A *World Wild Life* (WWF) é outro exemplo importante. Ela é uma das maiores organizações em defesa da ecologia com 4,7 milhões de membros e atividades em mais de cem países. É maior do que algumas nações. Ainda para citar outro exemplo: o *Earthwatch* patrocina pesquisas científicas em mais de cem países, incluindo saúde, arqueologia e sociologia.

Na visão do primeiro processo, centrado no modelo econômico-político neoliberal, a cidadania global já teria sido alcançada. É o que sustentam os globalistas. Na visão do segundo processo, a cidadania global é considerada como um processo lento de construção, inconcluso, na medida em que existem ainda muitos excluídos da globalização. Diante do fenômeno da globalização não podemos nos comportar nem como os *apocalípticos*, que vêem na globalização a fonte de todos os males atuais e nem como os *integrados* que vêem nela a salvação ou a condição final da realização plena do ser humano.

Ouvimos com frequência que um dos objetivos dos projetos de informática nas escolas dos governos é “educar para uma cidadania global”, numa sociedade tecnologicamente desenvolvida, e que os novos Parâmetros Curriculares Nacionais visam a adequar o currículo à globalização, etc. Mas a que tipo de globalização se referem? Não o mencionam, supondo que a globalização econômica é a única forma possível de globalização. Não há dúvida de que, na visão mais corrente, o termo “global” está muito mais ligado ao processo de globalização econômica do que ao processo de globalização (solidariedade) da sociedade civil.

A *sociedade civil mundial* ou global está ainda em formação e “... abrange uma grande variedade de sociedades contemporâneas, a leste e a oeste, pobres e ricas, centrais e periféricas, desenvolvidas e subdesenvolvidas, dependentes e agregadas, o conceito que se quiser usar. Apesar das diferenças existentes entre

essas sociedades quanto a seus níveis sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, culturais, é possível distinguir nelas estruturas, relações e processos semelhantes...” (Maria Lúcia Azevedo Leonardi, in Cavalcanti, 1998: 195). Entre os traços característicos das sociedades contemporâneas, Maria Lúcia Azevedo Leonardi (in Cavalcanti, 1998: 196-207) destaca: o desenvolvimento tecnológico, a ocidentalização da cultura, a desterritorialização e o declínio das metrópoles, o enfraquecimento dos Estados-nação, “elos das sociedade global”, segundo Octavio Ianni (1992: 96).

Diante da ambigüidade do termo “global”, preferimos falar de “*cidadania planetária*” e não de “cidadania global”. Além do mais, desejamos realçar nosso pertencimento ao planeta e não ao processo de globalização. O conceito de “cidadania global” estaria muito mais ligado ao recente processo de globalização provocado pelos avanços tecnológicos, enquanto a *planetaridade* continua sendo um desejo, um sonho que vem de muito mais longe. A diferença é que hoje “dadas as ameaças que pesam sobre todos nós, a Terra ganhou uma nova centralidade” (Boff, 1995: 10).

A planetaridade está na raiz de muitas filosofias, religiões e movimentos sociais, políticos e até lingüísticos:

1º A *helenização* e a *romanização* constituíram-se, a seu modo, num processo de globalização: todos os homens, em todos os lugares, deveriam ser gregos ou romanos. Não vamos citar aqui o milenarismo nazi-fascista para não gerar tanta polêmica em torno do termo. O sonho autoritário tem se constituído sempre na busca de tornar hegemônica uma certa visão de mundo, mesmo quando é totalmente inviável. Por exemplo, estender o modo de vida americano aos chineses, tentando fazer com que cada um deles possuísse um carro, seria um desastre: os chineses esgotariam rapidamente as reservas de combustível do planeta. E mais: não sairiam do lugar!

2º No campo das religiões, a cidadania planetária sempre se constituiu num pressuposto importante do *movimento evangélico* que, em tese, deveria reunir todos em defesa da vida, independentemente de fronteiras geográficas e sociais.

3º A *ilustração* também falava da mundialização como utopia, como reconciliação universal de todos e da criação de um estado mundial.

4º A *literatura mundial* está cheia de exemplos. Escreveu o autor de *Os miseráveis*: “O futuro é um edifício misterioso que levantamos na Terra com as próprias mãos e que mais tarde deverá servir-nos a todos de moradia” (Vitor Hugo).

5º A cidadania planetária é um antigo *sonho socialista* (utópico). Há muito de utopia, ainda hoje, no pensamento socialista diante da globalização capitalista excludente. Na visão/realização socialista autoritária (foi essa face do socialismo

que fracassou, felizmente, e não o sonho socialista) predominou a imposição a uma visão de mundo a todos, restringindo-se o respeito às singularidades.

6º O movimento mundial pelo *Esperanto*, pelas suas características, constitui-se na manifestação desse impulso de relacionar-se para além das fronteiras. O Esperanto vem buscando essa aproximação planetária pela tentativa de superar a barreira lingüística. Ele pretende ser a língua da cidadania planetária, mas as novas tecnologias, que possibilitaram a globalização, impuseram outra língua: o inglês. A língua inglesa e o computador tornaram-se os instrumentos da nova cidadania global.

O franceses preferem falar de “*mundialização*” em vez de globalização. De fato, a agilização dos sistemas de comunicações que a telecomunicação e a informática possibilitaram, foi realmente uma “mundialização”, inaugurando uma nova era, a da informação (não ainda a era do conhecimento). Isso porque tornaram acessível às empresas, instituições e indivíduos, um enorme volume de dados, imagens, sons (multimídia), etc. possibilitando a comunicação em tempo real, independentemente das distâncias. É o espaço-tempo (ciberespaço) da *virtualidade*, proporcionado pelo avanço das chamadas *novas tecnologias* que estocam de forma prática o conhecimento e gigantescos volumes de informações. Elas são armazenadas de forma inteligente permitindo a pesquisa e o acesso rapidamente, de forma muito simples, amigável e flexível. “As redes mundiais da *informação* fazem com que este produto trafegue por todo o planeta, reconfigurando as dimensões do espaço e do tempo, do *aqui* e do *agora*, fazendo com que o *agora* exerça uma aparente supremacia sobre a localização dos receptores, tal a instantaneidade com que os fatos se fazem *presentes* em todos os lugares” (Luis Martins da Silva in Freitag, 1996: 206).

A globalização está muito mais ligada ao fenômeno da mundialização do mercado, que é um tipo de mundialização. E mesmo esta mundialização, fundada no mercado, pode ser vista como uma *globalização cooperativa* ou como uma *globalização competitiva* sem solidariedade. Entre o estatismo absolutista e a mão invisível do mercado, pode existir (e existe) uma nova economia de mercado onde predomina a cooperação e a solidariedade e não a competitividade selvagem, uma “economia solidária” (Singer, 1996), a verdadeira “economia da sustentabilidade” (Cavalcanti, 1998).

A globalização em si não é problemática, pois representa um processo de avanço sem precedentes na história da humanidade. O que é problemático é a globalização competitiva onde os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos, onde os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais. Assim, podemos distinguir uma globalização competitiva de uma possível globalização cooperativa e solidária. A primeira está subordinada apenas às leis do mercado e a segunda subordina-se aos valores éticos e à espiritualidade humana.

A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da *planetaridade*, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. Como diz Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1999: 37), “a planetaridade deve levar-nos a sentir e viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta Terra”.

Educar para a cidadania planetária

O livro *Ecopedagogia e cidadania planetária* (1999) de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, está abrindo uma discussão nova na pedagogia contemporânea. Os autores nos brindaram com um texto claro, didático, pedagógico, abordando tanto o referencial teórico, quanto a prática da ecopedagogia. Ele tem nos orientado nesta busca por entender e construir uma educação verdadeiramente sustentável. Os autores deste livro apresentam as “novas categorias interpretativas” da cidadania ambiental e planetária e os indicadores práticos do processo educativo, com “sugestões para a reflexão pessoal e para o debate em grupo”. Eles não querem simplesmente apresentar princípios. Eles apresentam estratégias e propostas, um manual prático para saber como podemos, concretamente, aprender e ensinar ecopedagogia. A preocupação deles é essencialmente pedagógica, mas sustentada num novo paradigma teórico, o *paradigma da complexidade* (Morin, Maturana, Capra, McLuhan, Boff).

“Por que não salvar as pessoas antes de salvar o planeta”, perguntou-me um aluno do curso de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo? Concordei com a pergunta, aliás pergunta que fiz a mim mesmo tantas vezes. Os ecologistas têm argumentado, com razão, que a degradação do planeta atinge principalmente os mais pobres que não podem proteger-se, como os ricos, fugindo, por exemplo, da poluição urbana para uma casa de campo. As pessoas e o planeta precisam ser salvas no mesmo projeto de futuro da própria humanidade.

É importante que essa e outras questões sejam colocadas, que a discussão continue em todos os espaços possíveis para que os direitos da cidadania planetária sejam conquistados e mantidos.

Como se situa o *movimento ecológico* diante desse tema? É importante notar, como o fez Alicia Bárcena, que “... a formação de uma cidadania ambiental é um componente estratégico do processo de construção da democracia...” (in Gutiérrez e Prado, 1999: 16). Para ela, a cidadania ambiental é verdadeiramente planetária pois no movimento ecológico, o local e o global se interligam. A derrubada da floresta amazônica não é apenas um fato local: é um atentado contra a cidadania planetária.

O ecologismo tem muitos e reconhecidos méritos na colocação do tema da planetaridade. Foi pioneiro na extensão do conceito de cidadania no contexto da globalização e também na prática de uma cidadania global de tal modo que hoje

cidadania global e ecologismo fazem parte do mesmo campo de ação social, do mesmo campo de aspirações e sensibilidades. Porém, a cidadania planetária não pode ser apenas ambiental já que existem agências de caráter global com políticas ambientais que sustentam a globalização capitalista. Uma coisa é ser “cidadão da Terra” e outra é ser “capitalista da terra”. A construção de uma cidadania planetária tem ainda um longo caminho a percorrer no interior da globalização capitalista.

A cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas *diferenças econômicas* e a integração da *diversidade cultural* da humanidade e a eliminação das diferenças econômicas. Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é por essência uma *cidadania integral*, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também econômico-financeiros.

A cidadania planetária implica também na existência de uma democracia planetária. Portanto, ao contrário do que sustentam os neoliberais, estamos muito longe de uma efetiva cidadania planetária. Ela ainda permanece como projeto humano, inalcançável se for limitada apenas ao desenvolvimento tecnológico. Ela precisa fazer parte do próprio projeto da humanidade como um todo. Ela não será uma mera consequência ou um subproduto da tecnologia ou da globalização econômica.

Leonardo Boff vem sustentando com muita frequência que o seu paradigma é a Terra vista pelos astronautas, isto é, os homens vistos em uma única comunidade. Perguntaram a ele se, assumindo esse novo paradigma, ele não estaria abandonando o da causa dos pobres -Teologia da Libertação. No livro *Ecologia, Grito da Terra, Grito dos Pobres* (1995) ele responde a essa pergunta, afirmando que a causa de fundo da Ecologia e da Teologia da Libertação é a mesma: a lógica que explora as classes sociais, que cria pobres e oprimidos, é a mesma que explora a natureza e exaure seus recursos. A opção pelos pobres é a opção pela Terra, que é o grande pobre. Educar para a cidadania planetária supõe o reconhecimento de uma comunidade global, de uma sociedade civil planetária. As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da *vida cotidiana*, a partir das necessidades e interesses das pessoas. Para Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1999: 65), educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de *novas capacidades*, tais como:

- 1) “... sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionar)
- 2) imaginar, inventar, criar e recriar
- 3) relacionar e inter-conectar-se, auto-organizar-se
- 4) informar-se, comunicar-se, expressar-se

- 5) localizar, processar e utilizar a imensa informação da ‘aldeia global’
- 6) buscar causas e prever conseqüências
- 7) criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões
- 8) pensar em totalidade (holisticamente)...”.

Uma educação para a cidadania planetária deveria nos levar à 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 (equilíbrio dinâmico). Paulo Freire nos falava de uma “racionalidade molhada de emoção”. Morin nos fala de uma “lógica do vivente” contra a “racionalidade instrumental” evidenciada por Habermas. “Acultura 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. Criar vida é portanto criar a cultura da sustentabilidade” (Gutiérrez e Prado, 1999: 98).

À primeira vista parece que hoje a cidadania, a tecnologia e a globalização estão caminhando juntas. Contudo, precisamos distingui-las, analisando suas particularidades e especificidades, seus limites e possibilidades. Daí a nossa preocupação pedagógica em colocar ainda aqui algumas *questões* que todo educador deve levar em conta ao propor-se educar para a cidadania planetária:

1ª Como construir uma cidadania planetária num país globalizado onde sequer foi ainda construída a *cidadania nacional*? Essa não é apenas uma pergunta que deve ser dirigida aos educadores, mas também aos políticos, aos comunicadores etc. Que garantias teremos de que a Carta da Terra seja cumprida se ainda não foi cumprida a Carta dos “Direitos Humanos”?

2ª Como fica a identidade diante da *ocidentalização da cultura* promovida pela mídia e do domínio da língua inglesa na Internet (65% de inglês frente a 0,5% de português)? A riqueza da humanidade é principalmente a sua diversidade. Se entendermos por humanidade a diversidade, não estaríamos caminhando para a morte intelectual da própria humanidade, provocada pela unificação da cultura e pela mestiçagem?

3ª Estaremos gestando uma “*cultura global*”, esmagando todas as culturas “particulares” e “locais”? Quais seriam as conseqüências desse processo de “unificação” das culturas? Não é o mesmo processo de mundialização de uma cultura particular/local? Essa gestação não estaria, por sua vez, possibilitando o crescimento do fundamentalismo (religioso ou laico), acirrando as resistências comunitárias aos valores culturais universalizantes? Certas culturas locais estão reforçando seus traços nos levando a crer que o mundo continua fragmentado e não globalizado. O que está se universalizando? Padrões de consumo e de produção?

4ª Como nos lembra a Carta da Terra de Cuba, aprovada em setembro de 1998, o capitalismo promove o consumismo e é contrário em sua essência à proteção do meio ambiente. O neoliberalismo procura destruir a comunidade para construir o indivíduo. A cidadania planetária está fundada em valores universais consensuados, num mundo justo, produtivo e num ambiente saudável. Que *consensos* podem ser construídos sob a hegemonia capitalista? Ao mesmo tempo em que escrevemos os consensos, precisamos inscrevê-los, ética e socialmente, na convivência social, como os consensos das nações indígenas, inscritos na sua cultura, sem serem escritos.

5ª Como seria uma “civilização da simplicidade” (Gorostiaga, 1991), da qualidade de vida, da sustentabilidade, da igualdade e da alegria compartilhada?

6ª Devemos criticar o “*desenvolvimento sustentável*” como uma contradição em si? As noções de “desenvolvimento” e de “sustentabilidade” seriam antagônicas? O desenvolvimento sustentável é uma “armadilha do ecocapitalismo”, como afirma Leonardo Boff? Devemos criticar toda forma de desenvolvimento ou apenas a forma capitalista de desenvolvimento?

Certamente existe uma concepção capitalista de desenvolvimento sustentável e que é majoritariamente sustentada pelo movimento ecológico. Ela pode se constituir numa armadilha para a ecopedagogia. Por isso a ecopedagogia não pode inspirar-se apenas numa concepção de desenvolvimento. O desenvolvimento sustentável, ao nosso ver, só pode, de fato, enfrentar a deterioração da vida no planeta na medida em que está associado a um *projeto mais amplo*, que possibilite o advento de uma sociedade justa, equitativa e incluyente, o oposto do projeto neoliberal e neoconservador. Só com o apoio forte dos trabalhadores da cidade e do campo, dos movimentos sociais e populares, podemos erigir um novo modelo de desenvolvimento e de educação verdadeiramente sustentáveis.

Quadro de referência da ecopedagogia: primeira aproximação

Até agora tentamos mostrar, de um lado, as *categorias* que podem nos ajudar hoje na leitura de mundo da educação e, de outro, o *movimento sócio-histórico* no qual a ecopedagogia surgiu. O movimento ecológico e da Carta da Terra fazem parte dele. O referencial teórico-prático da ecopedagogia, porém, é mais amplo. Como o demonstra Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, há um *novo paradigma* em gestação, no qual se inspira a ecopedagogia. Segundo Leonardo Boff (1999) existem dois modos de ser-no-mundo: o *trabalho* pelo qual modelamos e intervimos no mundo e o *cuidado* pelo qual nos sentimos responsáveis por ele. O cuidado exige ternura, carinho, afeto, compaixão e renúncia ao seu domínio. Eles não são modos de ser antagônicos. Eles são complementares e podem constituir-se na base de sustentação da ecopedagogia.

Reunidos em Cuiabá (MT), no início de dezembro de 1998, delegados de quase todos os países da América Latina iniciaram o processo de sistematização da *Carta da Terra Latino-americana*, lançando uma minuta de referência na qual afirmam que a “ética impulsará a integração das dimensões social, econômica, política, ambiental e cultural, como fundamentos do desenvolvimento sustentável”. Os signatários desse documento comprometem-se a guiar suas vidas pelos seguintes *princípios*:

1. *Respeito* - A terra, a vida, a espiritualidade e a diversidade cultural.
2. *Solidariedade* - Traduzida em práticas de apoio, cooperação, comunicação e diálogo.
3. *Igualdade* - Para a eliminação das desigualdades através da democratização de oportunidades, a satisfação das necessidades humanas de gerações presentes e futuras, e a superação de todo tipo de discriminação.
4. *Justiça* - Para afirmar os direitos e deveres da humanidade e toda a sua diversidade.
5. *Participação* - Para fortalecer a democracia, garantir a governabilidade, facilitando a autodeterminação ao tomar decisões.
6. *Paz e segurança* - Não unicamente com a ausência de violência, se não com o equilíbrio das relações humanas e também com a natureza.
7. *Honestidade* - Como base para afiançar a transparência e confiança.
8. *Conservação* - Para garantir a existência da vida e da Terra e a preservação do patrimônio natural, cultural e histórico.
9. *Precauções* - Com a obrigação de prever e tomar decisões com base no curso de ação que cause menos danos e menor impacto.
10. *Amor* - Como fundamento para uma relação harmoniosa e afetiva que fomenta o compromisso e a responsabilidade com a ação.

Esse é um exemplo do processo da Carta da Terra que está gerando novas atitudes e comportamentos através de um movimento que ultrapassa a educação formal e que, aos poucos, vai constituindo essa necessária cultura da sustentabilidade.

Outros *valores* e compromissos vão se construindo, no processo, por um planeta e uma vida mais sustentável, levados a frente pelo movimento ecológico, tais como:

1. *Prevenção*: é mais barato prevenir a degradação do que consertar o estrago.
2. *Precaução*: avaliar as conseqüências, o impacto ambiental de uma ação.

3. *Cooperação* de todos no planejamento e na implementação de ações ambientais (participação).
4. *Compromisso* com a melhoria contínua, dentro do ecossistema.
5. *Responsabilidade*: os governos locais são responsáveis perante as comunidades que servem.
6. *Transparência e democracia*. A comunidade deve ter o controle.

Podemos dizer que há uma comunidade sustentável que viva em harmonia com o seu meio ambiente, não causando danos a outras comunidades, nem para a comunidade de hoje, e nem para a de amanhã. E isso não pode constituir-se apenas num compromisso ecológico, mas ético-político, alimentado por uma pedagogia, isto é, por uma ciência da educação e uma prática social definida.

Nesse sentido, a ecopedagogia, inserida nesse movimento sócio-histórico, formando cidadãos capazes de escolherem os indicadores de qualidade do seu futuro, se constitui numa pedagogia inteiramente nova e intensamente democrática.

Paulo Freire pode ser considerado um dos *inspiradores da ecopedagogia* com o seu método de aprendizagem a partir do cotidiano. São princípios fundamentais da *pedagogia freireana*:

1. Partir das necessidades dos alunos (curiosidade).
2. Relação dialógica professor-aluno.
3. Educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos.
4. Educação para a liberdade (Escola Cidadã e pedagogia da autonomia).

Esses princípios estão presentes nos primeiros escritos sobre ecopedagogia. Algumas das intuições originais de Paulo Freire, de ontem, parecem inspirar a ecopedagogia de hoje:

1. A ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa.
2. A defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas.
3. A noção de uma ciência aberta às necessidades populares.
4. Um planejamento comunitário e participativo.

Do que vimos até agora podemos afirmar que são *princípios da ecopedagogia*:

1. O planeta como uma única comunidade.

2. A Terra como mãe, organismo vivo e em evolução.
3. Uma nova consciência que sabe o que é sustentável, apropriado, o faz sentido para a nossa existência.
4. A ternura para com essa casa. Nosso endereço é a Terra.
5. A justiça sócio-cósmica: a Terra é um grande pobre, o maior de todos os pobres.
6. Uma pedagogia biófila (que promove a vida): envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se entusiasmar-se.
7. Uma concepção do conhecimento que admite só ser integral quando compartilhado.
8. O caminhar com sentido (vida cotidiana).
9. Uma racionalidade intuitiva e comunicativa: afetiva, não instrumental.
10. Novas atitudes: reeducar o olhar, o coração.
11. Cultura da sustentabilidade: ecoformação. Ampliar nosso ponto de vista.

As pedagogias clássicas eram antropocêntricas. A ecopedagogia parte de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não-formal). Ampliamos o nosso ponto de vista. Do homem para o planeta, acima de gêneros, espécies e reinos. De uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária e para uma nova referência ética.

A lógica da competitividade que comanda a mercoescola precisa ser substituída pela lógica da solidariedade.

Nesse sentido podemos pensar num *novo professor*, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (...) É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997: 25).

Podemos também pensar num *novo aluno*, sujeito da sua própria formação, curioso, autônomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, mas, sobretudo, cidadão do mundo e solidário. “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada

ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos” (Freire, 1997: 35).

Podemos ainda falar numa *nova escola*, a escola cidadã, gestora do conhecimento, não lecionadora, com um projeto eco-pedagógico, isto é, ético-político, uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo. Como a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar ela valoriza todos os espaços da forma, atribuindo a escola o papel de articuladora desses espaços. Como diz Paulo Freire: “Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (1997: 49).

O surgimento desta escola, desse aluno e desse professor dependem muito do surgimento de um *novo sistema de ensino*, único, na medida em que deve democratizar o conhecimento, e descentralizado, na medida em que deve permitir uma pluralidade de organizações e instituições. “Não se trata de mais uma reforma, mas de uma verdadeira transformação estrutural no modo de pensar, planejar, implementar e gerir a educação básica. A centralidade focal da escola significa fazer dela a unidade administrativa, financeira e pedagógica por excelência e, por via de consequência, induzi-la à autonomia plena, ainda que financiada pelos recursos estatais. As implicações daí decorrentes representam uma verdadeira revolução no modelo de gestão, obrigando uma redefinição profunda na matriz estrutural da Secretaria de Educação e nos demais órgãos que compõem o sistema” (Gadotti, 1999: 177).

Esses princípios abrem o espaço de um *novo currículo* em cuja base está a idéia de sustentabilidade. O currículo “é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 1999: 150). Os objetivos, conteúdos, métodos, etc. são realmente sustentáveis? Essa é a pergunta básica que coloca o currículo na perspectiva da ecopedagogia.

Movimento pela ecopedagogia

Em julho de 1999, com base na obra de Francisco Gutiérrez e na consulta a vários membros do Instituto Paulo Freire, elaborei uma primeira minuta de referência da “Carta da Ecopedagogia”. Essa primeira versão agradou muito a

Francisco Gutiérrez. Ela foi submetida aos primeiros inscritos do Primeiro Encontro Internacional da *Carta da Terra na Perspectiva da Educação*, organizado pelo Instituto Paulo Freire com o apoio do Conselho da Terra e da UNESCO (São Paulo, 23 a 26 de agosto de 1999). Dessa consulta inicial saiu uma nova versão. Os participantes do Encontro Internacional, durante três dias, debateram esta nova versão da Carta, fizeram muitas sugestões e criaram o “*Movimento pela Ecopedagogia*”, indicando o Instituto Paulo Freire para secretariá-lo. A minuta da “Carta da Ecopedagogia”, por indicação dos participantes daquele Encontro, continua como um documento aberto, um instrumento de trabalho para a construção de uma pedagogia da Terra. Para dar prosseguimento ao debate, incluo-a neste texto.

Carta da ecopedagogia

Em defesa de uma pedagogia da Terra

(Minuta de discussão - Movimento pela ecopedagogia)

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 planetárias. 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 conseqüências; 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 vivos 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.

Bibliografia

- Agenda 21 1996. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – 1992. Brasília, Senado Federal.
- Altwater, Elmar 1992 *O preço da riqueza: pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial* (São Paulo: UNESP).
- Angel, Augusto 1989 *Hacia una sociedad ambiental* (Bogotá: El Labrador).
- Bateson, Gregory 1976 *Verso un'ecologia della mente* (Milano: Adelphi).
- Blauth, Patrícia 1994 “Os resíduos educativos dos programas de reciclagem”, in *Jornal da USP* (São Paulo) Agosto.
- Boff, Leonardo 1993 “Leonardo Boff prega a ecologia da libertação”, entrevista a Elias Fajardo, in *Estado O de S. Paulo* (São Paulo) Caderno Especial, 6 de Junho, 2.
- Boff, Leonardo 1994 *Nova era: a civilização planetária* (São Paulo: Ática).
- Boff, Leonardo 1995 *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres* (São Paulo: Ática).
- Boff, Leonardo 1995[a] *Princípio-Terra: volta à Terra como pátria comum* (São Paulo: Ática).
- Boff, Leonardo 1996 “Desafios ecológicos do fim do milênio”, in *Folha de S. Paulo* (São Paulo) 12 de Maio, 5-3.
- Boff, Leonardo 1999 *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra* (Petrópolis: Vozes).
- Bresso, Mercedes 1993 *Per un'economia ecologica* (Roma: Nuova Italia Scientifica).
- Brundtland, Gro Harlem (org.) 1988 *Nosso futuro comum* (Rio de Janeiro, FGV) Relatório da Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.
- Canevacci, Massimo 1993 *A cidade polifônica* (São Paulo: Studio Novel).
- Capra, Fritjof 1982 *O ponto de mutação* (São Paulo: Cultrix).
- Cascino, Fábio Alberti 1996 *Da educação ambiental à ecopedagogia: reconstruindo um conceito, com base em uma análise complexiva e interdisciplinar* (São Paulo: USP) Projeto de pesquisa.
- Cascino, Fábio Alberti 1999 *História, princípios e formação de professores* (São Paulo: SENAC).

- Cascino, Fábio Alberti; Pedro Jacobi e José Flávio de Oliveira (orgs.) 1998 *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências* (São Paulo: SMA/CEAM).
- Castoriadis, Cornelius e Daniel Cohn-Bendit 1981 *Da ecologia à autonomia* (São Paulo: Brasiliense).
- Carta da Terra Latino-americana* 1998. Cuiabá. Conferência das Américas.
- Cavalcanti, Clóvis (org.) 1998 *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável* (São Paulo: Cortez).
- Clube de Roma (Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jorgen Randers e William W. Behrens III) 1978 *Limites do crescimento* (São Paulo: Perspectiva).
- Coimbra, José de Ávila Aguiar 1985 *O outro lado do meio ambiente* (São Paulo: CETESB).
- Conselho da Terra 1998 *La Carta de la Terra: valores y principios para un Futuro Sostenible* (San José, Costa Rica).
- Cortina, Adela 1997 *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía* (Madrid: Alianza).
- Demo, Pedro 1985 *Participação e meio ambiente: uma proposta educativa* (São Paulo: SEMA).
- Dimenstein, Gilberto 1994 *O cidadão de papel* (São Paulo: Perspectiva).
- Durand, Gilbert 1997 *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral* (São Paulo: Martins Fontes).
- Durand, Gilbert 1998 *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem* (Rio de Janeiro: Difel).
- Ferreira, Leila da Costa 1998 *A questão ambiental* (São Paulo: Boitempo).
- Fórum Global 92 1992 *Tratados das ONGs aprovados no Fórum Internacional das Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais no âmbito do Fórum Global ECO 92* (Rio de Janeiro: Fórum das ONGs).
- Freire, Paulo 1959 *Educação e atualidade brasileira* (Recife: Universidade do Recife).
- Freire, Paulo 1995 *À sombra desta mangueira* (São Paulo: Olho d'Água).
- Freire, Paulo 1997 *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra).

- Freitag, Bárbara (org.) 1996 *A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo* – *Anuário de Educação 95/96* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Gadotti, Moacir 1995 *Pedagogia da práxis* (São Paulo: Cortez).
- Gadotti, Moacir (org.) 1996 *Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP* (São Paulo: Instituto Paulo Freire).
- Gadotti, Moacir 1999 *Perspectivas atuais da educação* (Porto Alegre: Artes Médicas).
- Gardner, Howard 1994 *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas* (Porto Alegre: Artes Médicas).
- Gaudiano, Edgar González 1994 *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México* (México: Instituto Nacional de Ecología).
- Giddens, Antony 1995 *Para além da direita e da esquerda* (Marília: EDUNESP).
- Giolitto, Pierre 1983 *Educazione Ecologica* (Roma: Armando).
- Goldenberg, Mirian (org.) 1992 *Ecologia, ciência e política* (Rio de Janeiro: Revan).
- Gore, Albert 1993 *A Terra em balanço: ecologia e o espírito humano* (São Paulo: Augustus).
- Gorostiaga, Xavier 1991 “Comezó el siglo XXI: el norte contra el sur - capital contra trabajo”, in Gutiérrez, Francisco *Libre comercio, Educación y Economía popular* (Heredia, Costa Rica: ICEA-ILPEC).
- Gould, Stephen Jay 1993 “É preciso arte para negociar com a Terra”, in *O Estado de S. Paulo* (São Paulo) Caderno Especial, 6 de Junho, 3-4.
- Grupo de Lisbona 1995 *I limiti della competitività* (Roma: Transizioni).
- Guattari, Felix 1989 *As três ecologias* (Campinas: Papirus).
- Gutiérrez, Francisco 1994 *Pedagogia para el Desarrollo Sostenible* (Heredia, Costa Rica: Editorialpec).
- Gutiérrez, Francisco 1996 *Ciudadania planetaria* (Heredia) mimeo.
- Gutiérrez, Francisco e Daniel Prieto 1994 *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa* (Campinas: Papirus).
- Gutiérrez, Francisco e Daniel Prieto 1994[a] *La mediación pedagógica para la educación popular* (San José: Radio Nederland Training Centre, ICEA-LA/ILPEC).

- Gutiérrez, Francisco e Cruz Prado 1999 *Ecopedagogia e cidadania planetária* (São Paulo: Cortez).
- Hesse, Herman 1994 *Sidarta* (Rio de Janeiro, Record).
- Hogan, Daniel 1993 “Crecimiento populacional e desenvolvimento sustentável”, in *Revista Lua Nova* (São Paulo: CEDEC) Vol. 31, 57-78.
- Hogan, Daniel e Paulo Freire Vieira (orgs) 1992 *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável* (Campinas: UNICAMP).
- Ianni, Octavio 1992 *A sociedade global* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).
- Illich, Ivan 1972 *Énergie et équité* (Paris: Seuil).
- Illich, Ivan 1980 *A convivencialidade* (São Paulo: Europa-América).
- Kranz, Patrícia 1995 *Pequeno guia da Agenda 21 local* (Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Meio Ambiente).
- Lago, Antônio e José Augusto Pádua 1984 *O que é ecologia* (São Paulo: Brasiliense).
- Langenbach, Mirian 1994 “Escola antiecológica”, in *Jornal do Brasil: Caderno Idéias*, Rio de Janeiro, Junho.
- Leis, Hector (org.) 1991 *Ecologia e política mundial* (Petrópolis: Vozes).
- Lovelock, James 1987 *Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra* (Lisboa: Edições 70).
- Maffesoli, Michel 1976 *Logique de la domination* (Paris: Presses Universitaires de France).
- Maffesoli, Michel 1998 *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa* (Rio de Janeiro: Forense Universitária).
- Matsushima, Kazue 1987 *Educação ambiental* (São Paulo: CETESB).
- Maturana, Humberto 1989 *Emociones y lenguaje en Educación y Política* (Santiago de Chile: Dolmen).
- Mazzoni, Alfredo (org.) 1988 *Ambiente, cultura, scuola* (Milano: Franco Angeli).
- McLuhan, Herbert M. 1964 *Understanding Media: the Extensions of Man* (New York: McGraw Hill).
- Meadows, D. e outros 1972 *Os limites do crescimento* (São Paulo: Perspectiva).
- Migliori, Regina de Fátima 1998 *Ética, valores humanos e transformação* (São Paulo: Peirópolis).

- Minc, Carlos 1998 *Ecologia e cidadania* (São Paulo: Moderna).
- Morin, Edgar e Anne Brigitte Kern 1993 *Terre-Patrie* (Paris: Seuil).
- Mosca, Juan José e Luiz Pérez Aguirre 1990 *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora* (Petrópolis: Vozes).
- Petraglia, Izabel Cristina 1998 “*Olhar sobre o olhar que olha*”: a complexidade para além do holismo? Uma releitura de Edgar Morin (São Paulo: FE-USP) Tese de doutoramento.
- Petrella, Ricardo (org.) 1995 *I limiti della competitività* (Roma: Transizioni).
- Pike, Graham e David Selvy 1999 *Educação global: o aprendizado global* (São Paulo: Textonovo).
- Pineau, Gaston (org.) 1992 *De l'air: essai sur l'écoformation* (Paris: Païdéia).
- Rattner, Henrique 1993 “Desenvolvimeto sustentável: tendências e perspectivas”, in *A Terra Gasta: a questão do meio ambiente* (São Paulo: EDUC).
- Reigota, Marcos 1993 “Educação ambiental, participação e organizações ambientalistas”, in *A Terra Gasta: a questão do meio ambiente* (São Paulo: EDUC).
- Reigota, Marcos 1994 *O que é educação ambiental* (São Paulo: Brasiliense).
- Reigota, Marcos 1995 *Educação ambiental e universidade* (São Paulo: FEUSP) Tese de Doutorado.
- Reigota, Marcos 1999 *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna* (São Paulo: Cortez).
- Rios, Terezinha Azerêdo 1993 *Ética e competência* (São Paulo: Cortez).
- Rockefeller, Steven C. 1996 *Principles of Environmental Conservation and Sustainable Development: Summary and Survey* (San José: Conselho da Terra) Prepared for the Earth Charter Project.
- Rodrigues Brandão, Carlos 1994 “Outros olhares, outros, afetos, outras idéias: homem, saber e natureza”, in *Somos as águas puras* (Campinas: Papirus).
- Schmied-Kowarzik, Woldietrich 1999 *O futuro ecológico como tarefa da filosofia* (São Paulo: IPF) Cadernos de Ecopedagogia, Vol. 4.
- Serres, Michel 1990 *O contato natural* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira).
- Silva, Tomás Tadeu 1999 *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (Belo Horizonte: Autêntica).

Singer, Paul 1996 “Economia solidária contra o desemprego”, in *Folha de S. Paulo* (São Paulo) 11 de julho, 3.

Tamarit, José 1996 *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje* (São Paulo: IPF/Cortez).

Torres, Carlos Alberto 1998 *Democracy, education and multiculturalism: dilemmas of Citizenship in a Global World* (New York: Rowman & Littlefield).

UNESCO 1999 *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas* (Brasília: IBAMA) Conferência Internacional sobre “Meio Ambiente e Sociedade: Educação e conscientização pública para a sustentabilidade”.

Vio Grossi, Francisco 1994 “La sociedad ecológica. Nuevos paradigmas, ecología y desarrollo”, in Contreras, Carlos (org.) *El desarrollo social tarea de todos* (Santiago de Chile: Comisión Sudamericana de Paz, Seguridad y Democracia).