

Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

Volume 18, janeiro a junho de 2007

A CONFIGURAÇÃO DAS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICAS E DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: reflexões iniciais

Virginia Machado Kurtz dos Santos¹

RESUMO

O texto apresenta uma reflexão – em construção – a respeito das tendências educacionais e pedagógicas no Brasil e do esboço de um diálogo possível entre elas, visando a contextualização/inclusão da tendência ambiental na história das tendências educacionais e pedagógicas, bem como das relações de continuidades e descontinuidades internas e externas entre tendências. Parte-se de um resgate histórico sintetizado para acrescentar a tendência ambiental e a sinalização de possíveis impactos e desdobramentos da mesma.

Palavras-chave: tendências educacionais e pedagógicas, filosofia, sociedade, natureza, conhecimento, configuração, educação ambiental.

ABSTRACT

The text presents a thought - in construction - regarding the educational and pedagogical trends in Brazil and of the sketch of a possible dialogue between them, aiming at the contextualization/inclusion of the environmental trend in the history of the educational and pedagogical trends, as well as of the relations of internal and external continuities and

¹ Docente do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Mestre em Educação (URGS) e doutoranda em Educação Ambiental (FURG). Editora da Revista Didática Sistemática: www.redisis.furg.br.

discontinuities among trends. It starts from a historical rescue synthesized to add the environmental trend and the signaling of possible impacts and unfolding of the same one.

Keywords: educational and pedagogical trends, philosophy, society, nature, knowledge, configuration, environmental education.

EXÓRDIO

Ao ligarmos a tevê, se constamos a exibição de um filme já assistido por nós muitas vezes, costumamos reclamar, pois queremos ver coisas novas. Esquecemos no entanto, a existência de jovens que ainda não viram aquele filme. Esta é uma das razões de contar-lhes coisas já acontecidas; para que possam compreender o contexto histórico de seus antepassados, o presente de todos, incluindo o seu. E, principalmente, ao que poderá se reservar aos que ainda virão.

“Rastrear os passos desse processo histórico é retomar os caminhos da indômita imaginação, a partir de que os sujeitos se fazem tais na linguagem, nas suas formas de pensar, no senso comum e nas técnicas, nas ciências e tecnologias, nas articulações e confrontos sociais e políticos, nos processos educativos propositais e formalizados.” (Marques, 2002:21)

O histórico das tendências pedagógicas que configuram a história da educação é tema fundamental na formação de educadores de qualquer organização social, porque este histórico traz consigo a história do conhecimento, da ciência, da civilização. Se percorrermos a História da Filosofia e dos filósofos, podemos compreender que todos eles tiveram uma preocupação com a definição de uma visão cósmica. Esta visão teria seus desdobramentos em diversas ciências, adquirindo tanta importância social, que provocava um julgamento moral sobre sua divulgação, principalmente nos processos educacionais. Um exemplo disto é a Teoria da Evolução (1859), de Charles Darwin (1831-1882), que até nossos dias provoca controvérsias quanto a sua validade nos currículos de escolas católicas. Fica evidente, portanto, que os ideais e processos educacionais, de alguma forma, carregam uma moralidade, que vai sustentar os seus critérios de verdade e justificação.

O histórico a que me refiro não pode ser apresentado em tópicos isolados, datados simplesmente. É preciso que se indique sua existência e que se convide o interlocutor, da formação inicial ou continuada, à construção de uma reflexão permanente, porque a história

existe para ser constantemente visitada e reinterpretada, em que se busque a emergência² da continuidade e descontinuidade³, onde a análise crítica urge. Estas precisam ser permanentes, porque as tendências são fruto do movimento histórico, de oscilações recursivas, que resgatam no tempo, mesmo sem saber, reflexões, mesmo que parciais, já acumuladas, combinando-as com outras, mesmo as que em determinado momento histórico eram incompatíveis.

A atribuição de oscilações recursivas a esse movimento das tendências diz respeito à idéia dos princípios sistêmicos, que são assim descritos por Morin (2001): 1. O *princípio sistêmico ou organizacional*, em que a idéia sistêmica, oposta à idéia reducionista, é que o todo é mais do que a soma das partes. 2. O *princípio holográfico*, que evidencia o paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte. 3. O *princípio do circuito retroativo*, introduzido por Norbert Wiener, em 1950⁴, permite o conhecimento dos processos auto-reguladores. A causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa. Rompe com o princípio da causalidade linear. 4. *Princípio do circuito recursivo* ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização. É um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz. 5. *Princípio da autonomia/dependência* (auto-organização). Os seres vivos despendem energia para manter sua autonomia. A necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência. Por isso precisam ser concebidos como seres auto-ecoorganizadores. 6. O *princípio dialógico*. Deve-se conceber uma dialógica ordem/desordem/organização, desde o nascimento do universo. A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. 7. O *princípio da re-introdução do conhecimento no conhecimento*. Esse princípio opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo

² Emergência no sentido de propriedade sistêmica, isto é, como produto das interações entre as partes de um todo sistêmico.

³ Os conceitos de continuidade e descontinuidade dizem respeito à concepção de tempo de Norbert Elias, em *Sobre o Tempo*, cujo conceito central é a configuração, que deixa emergir processos de recomposições complexas a partir dos elementos das configurações anteriores. O conceito de configuração leva a pensar em termos de continuidade e descontinuidade, oferecendo a possibilidade de apreensão dialética no interior da configuração vivenciada, o que exige um nível de percepção do tempo social como história em movimento permanente. (Elias, 1998; Dosse, 2003)

⁴ Ver Norbert Wiener (1954), *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*.

central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas.

Não sei se poderei demonstrar claramente isto neste texto, mas que fique o anúncio deste fenômeno, ao qual convido o leitor e a leitora a buscarem por si mesmos, de acordo com o seu interesse⁵. Se as tendências são assim chamadas é porque denotam diferenças entre si. Tais diferenças têm provocado a organização de alguns “guetos” pedagógicos extremamente preconceituosos e excludentes, seja por motivos *técnicos ou por motivos ético-políticos*⁶. Por isso tem sido difícil buscar uma razão comunicativa (Habermas, 1984). Como dialogar com as contradições provocadas pelas diferentes formas de ver o mundo, implícitas nas tendências filosóficas? O desgaste do tempo teria causado alguma alteração nos dilemas epistemológicos das práticas pedagógicas? Estaríamos cientes disto e dispostos a por à prova nossas convicções pedagógicas, a ponto de perder a referência epistemológica e, junto com ela a identidade profissional individual e coletiva (corporativa)?

A educação é uma atividade própria do ser humano, que se caracteriza por sua finalidade. Esta atividade é identificada na palavra. Com a palavra os humanos criam seus mundos e os seres neles situados, sobretudo no sentido de exercerem domínio sobre eles. Tudo adquire sentido ao ser designado pela palavra. A finalidade pretende anunciar o sentido da educação e envolve aspectos da formação do indivíduo e do coletivo, em interação permanente. Hoje, por exemplo, quando falamos em sentido da educação, é consenso dizer que o que lhe dá sentido é a promoção e produção de uma cultura da sustentabilidade sócio-ambiental e da paz. E é pelo uso da palavra (ação) que a expressamos.

A educação, em uma sociedade, se manifesta como um instrumento de manutenção ou transformação social, porque a palavra memoriza e transmite de geração a geração a cultura reprodutiva e produtiva. Por isso ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. Essa sociedade possui alguns valores norteadores de sua prática. E hoje mais do que nunca, em plena experimentação de uma crise paradigmática, os seus pressupostos e conceitos fundamentais e orientadores serão postos à prova, na medida em que se necessite desenvolver argumentos para validar a

⁵ Recomenda-se a leitura de textos (alguns são indicados na bibliografia) a respeito de história da pedagogia, da educação, da filosofia e da ciência.

⁶ Ver Rios (2000) sobre a dicotomia criada entre competência técnica e competência política do professor.

prática, pois nossos interlocutores (alunos e pares) nos lembram de nossas fraturas expostas o tempo todo.

Mário Osório Marques (2002) inicia seu livro “Educação nas ciências: interlocução e complementaridade” dizendo que: “a educação a percebemos como interlocução de saberes sempre em reconstrução através das aprendizagens no mundo das vivências dos sujeitos singularizados, vivências que se ressignificam nos espaços e tempos sociais dos distintos âmbitos lingüísticos e do convívio das alteridades distintas” (p. 19). Daí que se pode acreditar que não é e nem pode ser somente a prática educacional, mas a reflexão filosófica coletiva sobre a educação de uma dada sociedade que estabelecerá os seus fins. É, pois, a filosofia da educação que refletirá sobre *o que, o como e o para que* ensinar às gerações dessa sociedade, bem como a sua idealização e dinâmica. E certamente por ser tarefa que exija o pensamento coletivo, não pode ficar somente ao encargo dos filósofos profissionais.

AS TENDÊNCIAS FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO DICOTOMIZADAS POR LIBERAIS E MARXISTAS

É importante ressaltar que uma tendência se constitui como tal na medida em que se identifica um padrão significativo no histórico de determinadas práticas educacionais, cujos fundamentos e contextos são específicos, realizadas tanto nos espaços formais quanto nos não formais. O nome da tendência será dado pelo padrão significativo, composto pela teoria de aprendizagem que o fundamenta, ou seja, pela identificação no processo de ensino-aprendizagem com pressupostos epistemológicos e metodológicos específicos e a pertinência da relação entre ambos. Ela será apreciada pelas competências que pretende desenvolver com os educadores e educandos. Será apreciada pela ênfase dada aos aspectos técnico-científicos e aos éticos e políticos para o desenvolvimento humano e sócio-cultural ou sócio-ambiental. Uma tendência favorável a tal desenvolvimento deveria buscar o equilíbrio entre tais aspectos, o que já se constituiria em uma positividade sem precedentes.

Uma outra observação importante é saber-se que as tendências vão surgindo historicamente e se sobrepõem umas as outras. Não há registro de tendências que tenham sido extintas. O que pode ser constatado hoje é que as várias tendências educacionais e pedagógicas coexistem e se mesclam a ponto de tornar difícil a identificação de

características puras. Por isso, considera-se cauteloso pensar que nossas categorizações estejam defasadas e necessitem de reconsiderações urgentes, a modo de apurarmos nossa sintonia, possibilitando uma maior compreensão da realidade em suas configurações, para definirmos nosso quefazer espaço-temporal.

Se a educação esta carregada de sentido, de conceitos, valores e finalidades que a norteiam, acredita-se que a primeira questão mais relevante é a que se refere ao próprio sentido e valor da educação *na e para* a sociedade. Que sentido, afinal, pode ser dado à educação como um todo, de dentro da sociedade?

Segundo Luckesi (1994) e Rios (2000), alguns responderão que a educação é responsável pela direção da vida social, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra. Um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está. Um terceiro grupo de pedagogos e teóricos da educação compreendem a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver socialmente. Para estes últimos, a educação nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade.

Esses três grupos⁷ de entendimento do sentido da educação na sociedade podem ser expressos, respectivamente, pelos conceitos seguintes: educação como redenção; educação como reprodução; e educação como um meio de transformação da sociedade.

Aqueles que acreditam que *educação é redentora* afirmam que ela terá a força de redimir a sociedade se investir seus esforços nas gerações novas, formando suas mentes e dirigindo suas ações a partir dos ensinamentos. Nesta perspectiva, a educação tem a finalidade de redimir a sociedade. Saviani (1987) considera esta tendência como “teoria não crítica da educação”, porque ela não leva em conta a contextualização crítica da educação *dentro* da sociedade da qual ela faz parte. Saviani (1987) considera ingênuos aqueles que entendem seus atos como isentos de comprometimento político, por pretenderem formatar sujeitos para a redenção da sociedade. É como dizer que estes redentores acreditam que estão *fora* da sociedade, no sentido de estarem acima dela por se dizerem conscientes das necessidades daquela.

⁷ Ver mais sobre as tendências educacionais em Dermeval Saviani (1987), em *Escola e democracia*.

Outra tendência diz respeito à *educação como reprodução* da sociedade. Faz a crítica da escola como instrumento da sociedade dominante, conduzindo não só à aprendizagem do “saber”, mas também do “saber comportar-se”. Althusser⁸ será o precursor desta crítica, quando analisa a estrutura social, na perspectiva marxista da infra-estrutura⁹ e da supra-estrutura¹⁰. Segundo esta tendência, a sociedade cria os organismos que a perpetuam. O Estado e seus aparelhos ideológicos se constituem no fator fundamental de manutenção e reprodução da sociedade. O Estado, nesta perspectiva, se mantém a partir de seus aparelhos repressivos que se manifestam pelo exercício da violência – e de seus aparelhos ideológicos¹¹ – que veiculam e inculcam valores da sociedade vigente, tendo em vista sua manutenção e reprodução. Os aparelhos ideológicos de Estado são os elementos da supra-estrutura que estão propriamente a serviço da manutenção da sociedade.

A terceira tendência, que diz respeito à *educação como transformação* da sociedade, tem por perspectiva compreender a educação como mediação de um projeto social. Nesta a educação nem redime e nem mesmo reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade. Seus defensores sabem que um projeto pode ser conservador ou transformador. No entanto, pretendem colocar a educação a serviço da transformação social. Escolhem a crença de que é possível compreender a educação dentro da sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, empenhando esforços na possibilidade de trabalhar pela sua democratização.

Vale lembrar que se a tendência redentora é otimista em relação ao poder da educação sobre a sociedade, a tendência reprodutivista é pessimista, já que considera que a educação sempre será uma instância a serviço do modelo dominante de sociedade. Uma acredita que a educação pode corrigir os desvios do modelo social e a outra que a educação apenas reproduz o modelo. Nenhuma destas reconhece o caráter histórico e dinâmico da sociedade. Entendem que a organização social é a-histórica. Já os teóricos da tendência da

⁸ Ver mais em Gaudêncio Frigotto (1993), em *A produtividade da escola improdutiva*.

⁹ A infra-estrutura, determinante, é formada pelos elementos econômicos da sociedade.

¹⁰ A supra-estrutura é o conjunto dos elementos “culturais” condicionados pela infra-estrutura, possuindo uma autonomia suficiente para interferir e reproduzir a sociedade.

¹¹ Exemplos de aparelhos ideológicos: religião, escola, família, judiciário, sindicato, mídia, cultura (letras, artes, etc).

transformação consideram a possibilidade de agir a partir dos próprios condicionantes históricos dessas tendências como finalidade mesma da educação.

A tarefa dos integrantes da tendência transformadora é justamente a de superar tanto o poder ilusório, característico das teorias não-críticas, como a impotência decorrente das teorias-crítico-reprodutivistas. O que significa criar condições de análise crítica onde tais tendências se instalam, promovendo a transformação ainda que limitada. Desta ação consiste a tendência crítica. Para tanto, importa interpretar a educação como um campo operacional dialético que investe em um ideal (inédito viável) de sociedade. Ela promove a contra-cultura¹² vigente visando a realização desse ideal na prática reflexiva. Esta tendência depende do comprometimento e força de ação dos educadores, que terá como ponto de partida um conjunto de saberes em permanente análise crítica.

A tendência transformadora tem consciência de que efetivar esse processo dentro da sociedade capitalista é muito difícil, devido à astúcia desenvolvida por tal sistema para confundir os anseios dos educadores. Mas se propõe a esta tarefa por acreditar que se precisa viabilizar a contramaré da ingenuidade e perdição da crença na capacidade do ser humano em ser sujeito da própria história. Por isso é necessário que os educadores reflitam sobre o sentido da educação em seu tempo, além da permanente vigilância, que é essencial para não se deixar cair em armadilhas de tendências que podem estar a serviço da sociedade dominante (cf. Saviani, 1987).

A quarta tendência¹³, que se quer contextualizar/incluir, a *tendência ambiental*, faz a crítica desde a separação do homem da natureza até o modo de vida moderno, instituído pelas sociedades¹⁴ do trabalho, da tecnologia, da informação e do consumo, que poluem o planeta, nas dimensões bio-psico-social¹⁵, e esgotam seus recursos sem perdão. Ela resgata o significado de natureza, evidenciando a natureza humana e não humana, e a necessidade da educação como cultura política para a paz e solidariedade e para um projeto de sociedade sustentável ecológica. Para esta tendência a educação deve ser voltada para a resolução de problemas sócio-ambientais, que inclui a identificação, a problematização, bem como a resolução e a prevenção dos mesmos.

¹² Ver Gadotti, 1987.

¹³ Ver histórico da Educação Ambiental em Genebaldo Dias, 1993.

¹⁴ Dentre os críticos da sociedade moderna estão os integrantes da Escola de Frankfurt (Alemanha), do Clube de Roma, (...) e no Brasil, Lutzseberg, Chico Mendes, Milton Santos, Eco 92 (...)

¹⁵ Ver Maturana (2001) e Thompson (2001).

Esta tendência também ressalta com mais veemência a crise paradigmática, resultante da constatação da falência espiritual do ser humano, por seu envolvimento em outras crises ligadas à falência material. Retoma-se a discussão sobre a exploração dos seres humanos por outros seres humanos, iniciada com a industrialização das sociedades e o esgotamento dos recursos naturais, pois trazem à tona a voracidade pela dominação da natureza, presente no homem civilizado. Este, dominado ou dominador, sem consciência da insustentabilidade da vida em torno da exploração e do consumo capitalista, precisa entender que a sociedade do trabalho para gerar bens de consumo supérfluos está com seus dias contados. Manter a sociedade do trabalho implica pensar quais as necessidades humanas que podem ser atendidas sem devastar a natureza humana e não humana, sem a qual a espécie e o planeta não sobreviverão.

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS ANUNCIADAS PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA FORMAL E NÃO FORMAL

Apresentadas as quatro *tendências filosóficas*, que interpretam o sentido da educação na sociedade: educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade, bem como a tendência que incluímos – a ambiental, agora podemos tratar das *concepções pedagógicas*. Estas trazem nos pressupostos epistemológicos, além das filosofias descritas até aqui (uma filosofia da educação), os elementos históricos, sociológicos, psicológicos, traduzidos na cultura adotada. Vamos analisar, com brevidade, as diversas tendências teóricas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história educacional brasileira, mais especificamente a partir do surgimento da nossa escola pública.

Os enfoques das tendências pedagógicas, de modo geral, têm sido distribuídos em duas tendências de educação. Existe até o momento, uma convenção definida por educadores brasileiros, de que a perspectiva redentora se traduz pelas *pedagogias liberais* e a perspectiva transformadora, pelas *pedagogias progressistas*. Esta convenção foi

estabelecida a partir dos anos 80¹⁶ e vigora até as edições de final dos anos 90 e início de 2000, estas últimas porém de reedições de textos da primeira metade dos anos 90. Fazemos esta observação pois não se tem encontrado reflexões atualizadas a respeito da categorização das tendências pedagógicas. Os cursos de formação de professores continuam utilizando aqueles textos para abordar a temática das tendências, embora se reconheça a emergência de novas tendências ainda sem definição, porque ainda não foram apreendidos os limites de seu impacto, como é o caso das que propõem a desconstrução. Trata-se dos estudos culturais, que rondam uma configuração baseada na desconstrução dos ideais kantianos, e que tem seu apoio em pensadores como Foucault, que por sua vez se dizia nietzchiano. Embora tenham sido geradas reflexões pertinentes, ainda seria cedo, no nosso entendimento, para ‘classificá-la’ – contrariando *As palavras e as coisas*¹⁷, do próprio Foucault, como uma tendência pedagógica. Na verdade a desconstrução está em “construção”.

A caracterização das tendências pedagógicas tem sido a partir do reconhecimento de cada tendência com relação às finalidades sociais da escola ou das comunidades envolvidas. As classificações são geralmente organizadas em dois grupos; por influência de Libâneo (1984 e 1990) seguida por vários educadores. Na sistematização de historiadores da educação (que na sua maioria se identificam com o marxismo), as Pedagogias Liberais incluem a Tradicional, a Renovada Progressivista¹⁸ ou Pragmatista, a Renovada não-diretiva e a Tecnicista. As Pedagogias Progressistas, sistematizadas pelos mesmos

¹⁶ No Brasil, os anos 80 se caracterizaram pela ruptura da Didática com a pedagogia militar imposta nos anos de repressão política e cultural. Esta ruptura consistia basicamente na denúncia do tecnicismo dominante com ênfase no desenvolvimento técnico do professor em detrimento do político. Vera Candau representou bem este grupo de professores, quando apresentou argumentos quanto a multidimensionalidade da formação docente e o papel deste na sociedade. Ver Oliveira (1992 e 1993).

¹⁷ A base nietzchiana do percurso de Foucault já se encontra na rejeição radical do humanismo. O homem-sujeito de sua história, agindo, consciente de sua ação, desaparecera. O homem é, então, descentrado, naufragado na periferia das coisas, das influências, até perder-se na espuma dos dias. (cf. Dosse, 2003: 202) Isto fica claro no livro de Foucault (1999), *As palavras e as coisas*.

¹⁸ *Progressivista* vem de *educação progressiva*, termo usado por Anísio Teixeira (tendência difundida no Brasil por ele) para indicar a função da educação numa civilização em mudança, decorrente do desenvolvimento científico, inspirado em John Dewey (1859-1952). O termo *pragmatista* tem suas raízes na chamada Era Progressiva (1896-1914), cujo fundador foi Charles Sanders Peirce (1839-1914). Este seguido por William James (1842-1910), John Dewey e George Herbert Mead (1863-1931, precursor do Interacionismo Simbólico). O Pragmatismo questiona a significação da dúvida cartesiana e introduz a dúvida sobre a aplicação do conhecimento. No pragmatismo, a idéia-guia do ego dubitativo é substituída pela idéia de uma busca cooperativa da Verdade para superar os reais problemas da ação, isto é, ocorre a tentativa de buscar assentar a cognição para a resolução de problemas reais. Também são adeptos desta corrente filosófica Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas, além de C. Wright Mills (cf. Hans Joas, In: Outhwaite, 1996:598-600).

historiadores, incluem a Libertadora, a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos. Podemos analisar que, esta sistematização produz uma dicotomia histórica, que continua reforçando os equívocos a respeito da fundamentação e do impacto de tais tendências na prática pedagógica brasileira, até mesmo nos espaços com pretensão de aceitação à divergência. No entanto, é a sistematização que temos até o momento e cabe a nós a tentativa de reconstruí-la, refletindo sobre sua reorganização e complexidade.

Além destas tendências já sistematizadas, pretendemos ainda incluir as *pedagogias ambientais*, onde se incluiriam a Pedagogia Teórico-Crítica, a Pedagogia dos Movimentos Ecológicos, a Ecopedagogia, a Pedagogia da Complexidade, entre outras em construção. É importante enfatizar que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras, o que limita as tentativas de classificá-las. Em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem. Mas a classificação e sua descrição poderão funcionar como um instrumento de análise para o educador construir e avaliar a sua *práxis*, seja nos espaços educacionais formais ou não formais.

Como já dissemos, as tendências pedagógicas com base na estrutura já sistematizada – se inserem nas tendências educacionais: *liberal* e *progressista*, cuja distinção é resultado de um processo histórico vivenciado por professores brasileiros nas últimas décadas. É importante pensar sobre o fato de que a escola pública brasileira como a conhecemos tem pouco mais de 70 anos. Além destas duas tendências já sistematizadas como tendências acrescentaremos a tendência *ambiental*, que no nosso entendimento pode se revelar como uma pedagogia integradora que reúna ciência, consenso e paz, emergindo das aprendizagens e impactos dos ideais das pedagogias antecessoras.

A caracterização destas tendências pedagógicas é constituída de um conjunto de saberes e práticas, que demonstram uma concepção de educação a partir da adoção de uma filosofia – conforme tratamos na seção anterior –, que remete a concepções biológicas, sociológicas e psicológicas da educação. Se a educação é o movimento cultural humano que visa perpetuar e/ou transformar a sociedade, a pedagogia busca – porque se constitui no ato intencional de educar – a eficácia do sentido que se pretende dar à educação, qual seja, o quanto se perpetua e ou o quanto se transforma a sociedade.

Quais sociedades, quais meio-ambientes e quais seres humanos pretendemos construir, permanentemente, dado o caráter dinâmico, plural e emancipatório da educação que se busca?

PEDAGOGIA LIBERAL

O termo *liberal* se constituiu a partir do sentido de avançado, democrático, aberto. A doutrina liberal apareceu para defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade e assim, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

A educação brasileira tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Considera-se que tais tendências se manifestam nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência, mesmo que estes se digam progressistas. A categorização dessa pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola e outros espaços educacionais, têm por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Por isso os indivíduos precisariam aprender a se adaptarem aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual (cf. Luckesi, 1994).

Luckesi (1994) entende que a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. A educação liberal é derivada da pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa). Isto não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar. No entanto, há historiadores, como Aranha (1996), que admitem a validade da Escola Nova, como movimento que rompe com o ensino tradicional.

Entre os educadores ditos liberais, brasileiros, Gadotti (1995) inclui: Fernando de Azevedo, como mentor do projeto liberal de educação; Lourenço Filho, pensando a reforma da escola pela inovação; Anísio Teixeira, por uma nova filosofia da educação; Roque

Spencer M. de Barros, cuja defesa ao liberalismo se resume ao ataque ao comunismo e explicações e soluções ingênuas às questões sociais.

Na Tendência Liberal Tradicional, a pedagogia conserva as características do ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual e moral.

Esta tendência foi sistematizada a partir da pedagogia teológica, cujo primeiro expoente foi Comênio (1592-1670) com sua *Didática Magna*, que vigora até nossos dias. Ele argumentava que o fim último do homem é a eterna bem-aventurança com Deus. Por isso,

“Ser criatura racional significa ser capaz de indagar, de dar nomes às coisas e de classificá-las; isto é, conhecer, poder designar e entender todas as coisas do mundo, como é evidente no *Gênese* (II, 19). (...) Segue-se que os requisitos genuínos do homem são: 1) conhecer todas as coisas; 2) dominar as coisas e a si mesmo; 3) reconduzir a si mesmo, levando consigo todas as coisas para Deus, que é fonte de todas as coisas. Esses três aspectos, designados de modo mais usual, são: I. instrução; II. virtude, ou seja, costumes honestos; III. religião, ou seja, piedade”. (cf. Comênio, 2002: 53-55)

Na Tendência Liberal Renovada, a pedagogia também acentuaria o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo.

Esta tendência apresenta-se, no Brasil, em duas versões distintas. Uma chama-se Renovada Progressivista ou Pragmatista, que seria difundida pelos pioneiros da educação nova influenciados principalmente por Montessori, Decroly e Jean Piaget. Piaget será o inspirador do *Construtivismo*, que se dissemina por todas as Américas, vindo a fazer parte da formação de todo o educador brasileiro, sem distinção de tendência. Entre os pioneiros da Escola Nova se destaca Anísio Teixeira, que teria trazido para o Brasil as idéias de John

Dewey. A outra escola vinculada a esta tendência é a Renovada Não-Diretiva, que seria orientada para os objetivos de auto-realização, desenvolvimento pessoal, e para as relações interpessoais, na formulação de Carl Rogers. Esta tendência é refutada com veemência até hoje por progressistas radicais.

Valeria refletir mais sobre estas classificações das tendências. Anísio Teixeira (1900-1971), que consta entre os liberais e que defendia a escola pública, universal e gratuita, ou seja, a expansão da escolarização nacional, referiu-se ao Movimento de Emancipação Popular pela Educação, do qual fez parte, assim:

“Como os povos desenvolvidos já não têm hoje (salvo mínimos pormenores) o problema da criação de um sistema, universal e gratuito, de escolas públicas, porque o criaram em período anterior, falta-nos, em nosso irremediável e crônico mimetismo que, nos parecendo e sendo de fato anacrônico, exige de nós a disciplina difícil de nos representarmos em outra época, que não a atual do mundo, e de pautarmos os nossos planos, descontando a defasagem histórica com a necessária originalidade de conceitos e planos, para realizar, hoje, em condições peculiares outras, algo que o mundo realizou em muito mais feliz e propício instante histórico”.
(Teixeira, 1994:79)

A Tendência Liberal Tecnicista subordinaria a educação à sociedade, ao mercado de trabalho, pois tem como função, a preparação de ‘recursos humanos’, a mão-de-obra para a indústria. A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência (cf. Luckesi, 1994). Como classificaríamos hoje o uso da tecnologia na educação, visando uma sociedade sustentável ecologicamente? Valeria refletir sobre a distinção entre o uso ecológico da tecnologia e o tecnicismo.

PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Snyders foi o inspirador do termo *progressista* (Gadotti, 1995), que é usado para designar as tendências que sustentam implicitamente as finalidades sociais e políticas da

educação, partindo de uma análise crítica das realidades sociais. Os defensores dessa tendência reconhecem que uma pedagogia progressista não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Entre os educadores progressistas brasileiros são incluídos: Paschoal Lemme, cuja tese central é de que não há educação democrática a não ser que uma sociedade seja verdadeiramente democrática. Ele teria sido influenciado por F. de Azevedo e A. Teixeira. Antônio Candido interpreta que educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira tenham sido iniciadores dos ideais progressistas. (cf. Gadotti, 1995)

Que fique registrado que o próprio Anísio Teixeira, por uma palestra proferida em final de 1956, teria sofrido acusações de ser um marxista, sendo submetido a uma comissão de investigação. Marisa Cassim (1994), na apresentação da edição do mesmo ano de “Educação não é privilégio”, de Anísio Teixeira, relata que:

“O parecer conclui afirmando que nada há na conferência de Anísio Teixeira ‘que seja incompatível com os ideais há muito tempo esposados nas democracias ocidentais’ e que ‘não existe nenhuma relação de dependência lógica entre esses princípios e métodos (de Dewey e seus discípulos), de um lado, e a doutrina de materialismo econômico, de outro.’” (p. 31)¹⁹

Além de Paschoal Lemme, Gadotti (1995) também inclui: Álvaro Vieira Pinto²⁰, que explorou o caráter antropológico da educação, dizendo que ela modifica a personalidade do educador, ao mesmo tempo em que vai modificando a do aluno, e ainda que reproduza a cultura, ela também a produz; Paulo Freire, com sua Pedagogia do Oprimido, também conhecida como pedagogia libertadora, problematizadora: sua “obra voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento” (cf. Gadotti, 1995:253). Ainda como educadores progressistas, Gadotti (1995) inclui Rubem Alves e sua defesa do prazer na escola.

¹⁹ John Dewey (1859-1952) é um teórico (da escola pragmatista) a ser descoberto pelo educador brasileiro, e que tem sido esquecido talvez por não poder ser deliberadamente classificado como liberal ou como progressista, porque sua obra vai bem além disto. O próprio Paulo Freire teria bebido na fonte de Dewey, pois a expressão educação problematizadora é trabalhada por Dewey.

²⁰ Obras de Vieira Pinto imperdíveis a qualquer educador são ‘Sete lições sobre educação de adultos’ e ‘Ciência e existência’.

Maurício Tragtenberg (progressista) é referência brasileira da educação libertária²¹, pois demonstra os limites da escola como instituição disciplinadora e burocrática. Argumenta sobre as possibilidades da autogestão pedagógica como iniciação à autogestão social. Tragtenberg critica os países capitalistas quanto os socialistas, pois estes teriam desencantado a beleza e a riqueza do mundo, introduzindo a racionalização sem sentido humano. Para ele a burocracia perverte as relações humanas, gerando o conformismo e a alienação. Ele propunha a participação política dos trabalhadores na empresa e na escola, visando a reeducação dos trabalhadores em geral e dos professores em particular. (cf. Gadotti, 1995: 261) Tragtenberg representa o desenvolvimento à afeição pelos clássicos como Proudhon, Godwin, Bakunin, Kropotkin e Malatesta, até os contemporâneos como Castoriadis, Bookchin e Chomsky. Os discursos originados desta tradição desde Ferrer y Gardia, Paul Robin e Sébastien Faure, pedagogos do final do século passado e início deste, representaram as rupturas possíveis com o pensamento pedagógico vigente. A defesa inquestionável desta representação está justamente na idéia de ruptura com o pensamento vigente.

Dermeval Saviani (progressista) representa a especificidade da prática pedagógica. Saviani destaca a necessidade de se elaborar uma teoria educacional a partir da prática e de tal teoria ser capaz de servir de base para a construção de um sistema educacional. Realça a necessidade da atividade sistematizadora da prática educativa, referindo-se a cinco métodos principais: lógico, científico, empírico-logístico, fenomenológico e dialético; e as diferentes correntes epistemológicas que sustentam as pedagogias: o materialismo, o pragmatismo, o psicologismo, o naturalismo e o sociologismo. (cf. Gadotti, 1995: 264)

As versões: *libertadora* – Paulo Freire – e *libertária* – Maurício Tragtenberg – desta tendência têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembléias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular ‘não-formal’. A versão da *Crítica-social dos Conteúdos* – Dermeval

²¹ As raízes do pensamento de Tragtenberg estão em Bakunin, Kropotkin, Malatesta e Lobrot. Ver site da Revista Urutaguá, www.urutagua.com.br, de Grupo de Estudos Maurício Tragtenberg, da Universidade Estadual de Maringá, PR.

Saviani – propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (cf. Luckesi, 1994).

A Tendência Pedagógica Progressista Libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica, também chamada por alguns de *anarquista*. Sua maior concentração se deu no movimento operário brasileiro dos anos 20 e 30, cuja fundamentação fora resultante da discussão sobre as idéias de Marx e Bakunin, trazidas ao Brasil no século XIX. Muitas das escolas pedagogicamente orientadas pelas idéias libertárias se inspiraram em Wilhelm Reich. Entre elas a Escola Summerhill, como é contada no livro ‘Liberdade sem medo’ (1960), de A. S. Neill (1883-1973).

Mas mais recentemente podem ser encontradas experiências educativas ligadas às idéias libertárias. Maria Oly Pey (2000) lembra que entre essas iniciativas brasileiras esteve a manutenção de espaços culturais designados pelos militantes anarquistas por escolas, mas que pouco lembravam a instituição escolar regular que conhecemos. As escolas anarquistas se caracterizavam pela não institucionalização da obrigatoriedade de programas e rotinas previstas e determinadas, professores especializados, distribuição de freqüentadores em níveis de adiantamento, nem da freqüência ou mesmo de emissão de certificados.

Se uma pedagogia libertária tiver que ser realizada em escola regular, Oly Pey (2000) acredita ser “possível admitir uma certa coerência entre os valores de liberdade, solidariedade e apoio mútuo libertários que essa pedagogia pode desenvolver, e a sua possível realização em coletivos educativos não institucionalizados” (p. 9)

Oly Pey (2000) e seu grupo de estudos sobre a Pedagogia Libertária (SC-Brasil) em interação com grupos da Espanha, avançam nos referências originais do libertarismo, e: “Com base em elaborações teóricas de Foucault, Deleuze e Illich, entre outros, na realidade atual e nas condições de possibilidade contemporâneas, pensar outra lógica para o intento educativo, que não a escolar, é experimentar-se, invertendo a lógica da ordem estabelecida, e aproximar-se das perspectivas libertárias de realidade possível”. (p. 10)

Este relato coloca a pedagogia libertária em afinidade com a Pedagogia resultante do Movimento Instituinte Internacional, que tem a Auto-análise e a Autogestão como meios e fins da sua Utopia Ativa. Segundo Barembliitt (2002), este movimento tem por objetivo principal superar as diferentes formas de exploração, dominação e mistificação. As tendências mais conhecidas do *institucionalismo* podem ser representadas pela Sociopsicanálise de Gérard Mendel, a Análise Institucional, de Lourau e Lapassade e a Esquizoanálise, de Deleuze e Guattari²².

A Tendência Pedagógica Progressista Crítico-social dos Conteúdos, desenvolvida por Dermeval Saviani (Saviani, 1987, Libâneo, 1990), acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Libâneo (1990), que analisa esta tendência, observa que nesta, “o trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a ‘ruptura’ em relação à experiência pouco elaborada”. Tal confronto possibilitaria a ruptura, resultante da transição da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, identificada como a unidade entre a teoria e a prática. Esta tendência opõe-se ao autoritarismo do professor da mesma forma que a não-diretividade do mesmo. (cf. Libâneo, 1990:40-41)

A Tendência Pedagógica Progressista Libertadora, conhecida como pedagogia problematizadora de Paulo Freire é vinculada à educação popular, como a conhecemos hoje. Todavia é bom ressaltar, conforme Brandão (1995), que esta educação popular tem seus desmembramentos e um processo histórico próprio, que vão mesclar as tendências – liberais e progressistas – já mencionadas. Ela será ainda eclesiástica na medida em que combina a atividade catequética com a escolarização. Será a bandeira do direito à educação para todos e do acesso ao trabalho profissional qualificado, como queria Anísio Teixeira. Ela se constituirá também de uma prática de ação comunitária, dirigida a comunidades populares, com o objetivo de erradicação do analfabetismo, desde o fim da II Grande Guerra.

A própria UNESCO e a ONU patrocinam a expansão de tais idéias, ainda hoje. É somente a partir dos anos 80 que a educação popular assume uma conotação de educação como participação, num sentido paradigmático emergente.

Brandão (1995) conclui que:

²² Ver “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Editora 34.

“Por oposição a modelos ‘formais’ de educação não-formal, e a projetos de ‘trabalho comunitário’ onde a participação de pessoas, grupos e outros segmentos da comunidade é ilusória, comandada a partir de pólos decisórios externos e dirigida à realização de interesses de controle e manipulação do povo, é sugerido um *modelo participante* de educação dirigida aos setores populares da sociedade. (...) É justamente sobre a idéia de *participação comunitária*, de *participação popular*, que os programas alternativos deste modelo fazem (...) a sua crítica às práticas pedagógicas da educação não-formal. É também sobre o sentido político da idéia de participação. Já que praticamente todos os tipos atuais de projetos de trabalho comunitário agenciado lançam mão da idéia de *participação*, como princípio teórico e operativo de sua proposta de ação na comunidade, é necessário definir o teor da participação.” (p. 21)

Se o objetivo liberal era controlar a sociedade civil através das campanhas de educação popular, envolvendo alguma espécie de participação para garantir o sucesso do empreendimento, o feitiço virou contra o feiticeiro. A participação da sociedade civil se constituiu de forma emergente e garantiu à sociedade a visão de seu poder de ação, mesmo que ainda em processo de legitimidade jurídica. E isto requer uma produção de cultura política que precisa de tempo de amadurecimento coletivo e maior acúmulo de conhecimento experimentado socialmente.

Concordamos com Brandão (1995) que a educação não é um instrumento de adequação de pessoas e grupos populares a uma ordem (qualquer) social dada de cima para baixo. A educação “é um meio de produção do poder da sociedade civil e, através dele, um caminho de conquista da participação ativa e consciente, tanto na totalidade da vida comunitária quanto em todas as esferas de vida nacional. O oposto do sujeito consumista (...) é o sujeito participativo a quem a educação torna, ou ajuda a tornar, um cidadão no sentido pleno da palavra.” (p. 26)

É importante ressaltar que educação popular não é um nível de ensino, nem uma modalidade de trabalho pedagógico, como a educação de adultos. Educação popular é bem mais que isto. Ela é a convergência entre a necessidade de movimentos sociais estabelecerem a dimensão de sua prática pedagógica e a necessidade de setores de educação, dissidentes, se reorganizarem como movimentos pedagógicos. A educação popular almeja ser a possibilidade prática da crítica dos sistemas dominantes e institucionalmente consagrados, justamente por serem dominantes e se conformado assim, por se haverem configurado como sistemas estáveis, hierárquicos, legítimos e legitimadores da ordem que consagra a legitimidade de sua própria dominância, segundo o juízo do

consenso da crítica que lhes é dirigida por agências e praticantes da educação popular. (cf. Brandão, 1995: 30-31)

PEDAGOGIA AMBIENTAL: A PEDAGOGIA EMERGENTE?

Como vimos nos desdobramentos das tendências anteriores, emergem da sociedade civil organizada, consciente de sua existência e dos problemas sócio-ambientais, o movimento ambiental. A educação que este movimento vai fundar está mais livre das sistematizações dicotomizadas por liberais e marxistas, porque não nasce no chão da escola regular confessional ou estatal. No entanto, é preciso que os educadores ambientais que aderem a este movimento tenham consciência disto.

Embora se apresente a pedagogia ambiental como uma terceira pedagogia ‘geral’, surgida depois das pedagogias liberais e das progressistas, como propriedade emergente daquela dicotomia, é preciso que se problematize o seu surgimento como um fenômeno em resposta ao esgotamento de suas antecessoras, pois elas não deram conta da vigilância do cotidiano social. Tal esgotamento estaria vinculado aos paradigmas fundadores daquelas tendências.

O movimento ambientalista produziu uma cultura do ambiente que resultou na definição de uma filosofia da educação, que reúne consensos e dissensos com as filosofias que apresentamos sucintamente na seção anterior, quando falamos das tendências filosóficas da educação. Precisamos aprofundar a filosofia da Educação Ambiental e perceber nas filosofias já sistematizadas, as semelhanças e diferenças, assim como as distintas ênfases existentes no interior da Educação Ambiental, ou seja, suas filosofias. De um modo geral, originada das filosofias que apresentamos, a pedagogia ambiental tem se desdobrado em pelo menos três pedagogias, que categorizamos (provisoriamente) em Pedagogia da Natureza Não Humana, Pedagogia da Natureza Humana e Pedagogia das Naturezas Humana e Não Humana ou Pedagogia Ambiental Integrada. O que se quer dizer com isto?

Embora já se fale em tendências da Educação Ambiental, sabe-se que as referências apresentadas a partir das representações ambientais, de Sauvé et al., in Sato (2003), em verdade dizem respeito às pedagogias adotadas, porque tais representações são cunhadas e

observadas na prática pedagógica ambiental. Orellana²³ (2006) já anuncia a existência de pelo menos 15 tendências. A categorização que ora apresento foi sistematizada a partir do quadro elaborado por Sato (2003:13), que organiza 7 representações ambientais. Vamos à caracterização das três pedagogias que visualizo na pedagogia ambiental.

Pedagogia Ambiental da Natureza Não Humana – tem sua origem na visão da modernidade, onde a concepção de natureza está dissociada do homem, reforçando esta dissociação por dizer que a natureza deve ser apreciada e respeitada, enfatizando a preservação das árvores, dos animais, enfim da natureza não humana. Embora anuncie o objetivo de renovação dos laços do homem com a natureza, tornando-nos parte dela, não consegue desfazer a culpa original de separação da natureza. Reforça o sentimento de não merecimento da natureza por causa do pecado original. Podemos ver esta pedagogia em alguns movimentos ambientalistas.

Yi-fu Tuan (2005), em ‘Paisagens do Medo’, analisa criticamente a cultura do medo fundada na Idade Média, por um tipo de educação ambiental promovida pela Igreja, que não é diferente da educação ambiental promovida por esta tendência. Diz Tuan:

“O Dia do Juízo Final era outro medo temporal. Quando chegaria? Mesmo em nosso tempo, grupos religiosos marginais acreditam o suficiente no evento para, em função dele, planejar suas vidas. Hoje na cultura ocidental, no entanto, o medo iminente de um holocausto nuclear, ou um desastre populacional mundial, podem assemelhar-se ao medo medieval do Dia do Juízo Final”. (2005:124-125)

Pedagogia Ambiental da Natureza Humana – a preocupação reside no fenômeno do esgotamento dos recursos, com o aumento da entropia. O homem deve garantir o futuro da espécie, preservando ou recuperando os recursos do planeta. O foco é na existência humana. Por isso a ênfase na gestão dos recursos e na resolução de problemas sócio-ambientais. Os argumentos giram em torno da irracionalidade no uso dos recursos e a ação negativa do ser humano no ambiente, ameaçando a vida. Ambiciona o manejo e gestão ambiental para o futuro sustentável e desenvolver competências e ações para a resolução dos problemas por meio de comportamentos responsáveis. As estratégias utilizadas restringem-se às campanhas para economia de energia, reciclagem do lixo e apoiar-se nas

²³ Em palestra proferida no PPGEA/FURG, em 11.04.2006.

propostas da Agenda 21 e à resolução de problemas específicos. Podemos ver esta pedagogia em algumas organizações já legitimadas pela opinião pública.

Ainda nesta tendência, mesmo que se considere sua interface com a próxima pedagogia, poderíamos incluir as representações ambientais como meio de vida que devemos conhecer e organizar. Aqui os seres humanos são vistos como habitantes do ambiente sem o sentido de pertencimento. O ambiente é definido por tudo que nos rodeia, incluindo a vida cotidiana. O objetivo principal é levar ao descobrimento dos próprios meios de vida, despertando o sentido de pertencimento. São utilizados itinerários de interpretação, trilhas da vida e estudos sobre o entorno.

Tanto esta tendência (PNH) quanto a anterior (PNñH), enfatizam a sensibilização sobre as condições do planeta, que foram e são causadas pela ação/omissão do homem. São anunciadoras da catástrofe, acreditando que o sentimento de culpa e o medo podem produzir a conscientização e a mudança de comportamento humano com relação ao ambiente.

De qualquer forma ambas podem favorecer o sentimento que assalta o homem contemporâneo, que se traduz por uma espécie de ‘agorafobia²⁴’, reduzindo-nos a um amargo regresso às origens primitivas. Ortega y Gasset (2002), em ‘Adão no paraíso e outros ensaios de estética’, define *agorafobia* como o terror que o neurastênico sente quando tem que atravessar uma praça vazia. Para ele esta é a metáfora apropriada para compreender a postura inicial do homem diante do mundo, uma espécie de ressurgimento atávico, resquício sobrevivente das formas primitivas, que depois de uma longa evolução, maturou na forma humana. Longas idades de aprendizagem foram necessárias para que a orientação visual alcançasse a segurança que o tato oferecia originalmente ao animal. (cf. Ortega y Gasset, 2002:73-74). Que elos foram perdidos ou esquecidos com o humano primitivo e que agora estão sendo resgatados? Se o presente desconcertante nos tira segurança, que experiências poderíamos, sentir, buscar para além de racionalidades pensadas?

Ortega y Gasset (2002), ainda referindo ao homem primitivo diz:

“O homem primitivo é, pode-se dizer, o homem tátil: ainda não possui o órgão intelectual graças ao qual a pavorosa confusão dos fenômenos é

²⁴ Ver mais em Christophe André, ‘Psicologia do Medo: como lidar com temores, fobias, angústias e pânico’, 2007, Editora Vozes.

reduzida às leis e relações fixas. O mundo é para ele a confusão absoluta, o capricho onímodo²⁵, a tremenda presença do que não se sabe o que é. A emoção radical do homem primitivo é o espanto, o medo da realidade. Caminha agarrando-se às paredes do universo; ou seja, conduzido por seus instintos”. (p. 74)

Poderíamos conceber a emancipação humana sustentando o medo original do homem primitivo?

Pedagogia Ambiental Integradora²⁶ (das Naturezas Humana e Não Humana) – na medida em que a história da Educação Ambiental vai avançando, a autocrítica dos atores comprometidos com a ampliação da produção de conhecimento pertinente e argumentação sobre sua finalidade, podemos constatar o reconhecimento do pensamento ingênuo em algumas ações e a predisposição para o amadurecimento e transformação interna e externa.

O crescimento das representações que dizem respeito à visão sistêmica, para a compreensão da vida no planeta, e a orientação de tomadas de decisão, vão demonstrar que é preciso pensar as questões: humana e não-humana juntas. Intensifica-se o uso de termos como ecossistema, desequilíbrio ecológico e relações ecológicas. Nesta fase o ser humano reconhece a fragmentação dos sistemas, que lhe impedem a visão global e busca meios para possibilitar esta compreensão.

O objetivo principal é o desenvolvimento do pensamento sistêmico, o que dá uma característica concreta à Educação Ambiental. São utilizadas técnicas para a modelagem de situações sistêmicas para colaboração na resolução de problemas ambientais, onde a relação do homem com o meio, e vice-versa, e a participação, podem oferecer ferramentas para a tomada de decisão dos grupos participantes dos processos. Ocorre a junção de dois macro-conceitos – o ecológico e o sistêmico. Para Moraes (2004), esta associação se dá para denominar o paradigma educacional que emerge na atualidade. Suas idéias se baseiam em Edgar Morin para dizer que um pensamento ecológico-sistêmico é um pensamento relacional, dialógico, interligado, indicando que tudo que existe co-existe e que nada existe fora de suas conexões e relações.

Ainda nesta tendência podemos encontrar as representações que vêem o ambiente como a biosfera, o planeta como uma aldeia global, o lugar da cidadania planetária, a Terra como espaçonave (cosmovisão), os humanos como viajantes. A raiz do problema sócio-

²⁵ Onímodo, que é de todos os modos; que abrange todos os modos de ser; que abrange tudo. Que não tem restrições; ilimitado. (cf. Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1975)

²⁶ Termo que adotei para demonstrar a distinção interna da Pedagogia Ambiental.

ambiental anunciado por esta tendência estaria na cultura ocidental²⁷, que negligencia a relação do ser humano com a Terra. A produção de conhecimento desta tendência reúne argumentos sobre a necessidade de desenvolvimento da visão global, considerando as inter-relações local e global históricas, com o olhar para o futuro. Resgata-se na história das comunidades autóctones a cultura perdida pela dominação da ocidentalização planetária. Acredita-se que este resgate pode levar o ser humano a valorizar a espaçonave terrestre, promovendo a contracultura à cultura dominante, que é uma cultura de guerra e de competitividade na contramão dos ímpetus de solidariedade isolados e coletivos.

Uma das grandes forças da Educação Ambiental nesta tendência pedagógica é o resgate dos escritos e da vida de Paulo Freire, no que diz respeito à necessidade de diálogo e reconhecimento da cultura do outro para a realização de projetos conjuntos. Consagra-se o comprometimento com a comunidade como essencial. O foco está na ética solidária, visando a transformação social com responsabilidade, através de um projeto político de emancipação humana e social. Objetiva-se desenvolver a práxis por intermédio do espírito crítico e democrático, através do exercício da cidadania e do trabalho coletivo.

A exemplo das Pedagogias Progressistas – Libertadora, Libertária e Crítico-social dos Conteúdos –, a *Pedagogia Ambiental Integradora* busca nos fóruns ambientais enfatizar a importância da construção de conhecimento com as comunidades científica e social, com a pesquisa-ação e/ou pesquisa participante e com a pedagogia de projetos. Segundo Gadotti (2003), a “Pedagogia da Terra” (ou Ecopedagogia), uma das pedagogias que inclui na tendência Integradora, “é uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz”. Gadotti (2003:43) inclui nesta pedagogia: Paulo Freire, Leonardo Boff, Sebastião Salgado, Boaventura de Sousa Santos, Francisco Gutiérrez, Milton Santos, Aziz Ab’Sáber, Thomas Berry, Fritjof Capra e Edgar Morin. Eles contribuem com a fundamentação de um paradigma filosófico emergente na educação, que propõe um conjunto de saberes/valores interdependentes.

Entre estes saberes/valores interdependentes estão: a) educar para pensar globalmente – não adianta acumular conhecimento, é preciso saber pensar a realidade; b)

²⁷ Não desconsideremos nesta análise que hoje países orientais estejam se revelando tão poluidores quanto os países capitalistas.

educar os sentimentos – somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos; c) ensinar a identidade terrena como condição humana essencial; d) formar para a consciência planetária – compreender que somos interdependentes; e) formar para a compreensão – para a ética do gênero humano, para comunicar-se, para uma nova inteligência do mundo; e f) educar para a simplicidade e para a quietude – a simplicidade tem que ser voluntária, como a mudança de hábitos de consumo e a quietude é uma virtude, conquistada com a paz interior. (cf. Gadotti, 2003)

A produção de conhecimento teórico e prático a respeito desta *Pedagogia Ambiental Integradora* está em permanente movimento e cada vez mais torna visível a finalidade da Educação Ambiental, com a qual nos identificamos, que é *a formação do sujeito ecológico para a construção e dinamização de uma sociedade sustentável no sentido da sustentabilidade sócio-ambiental*.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS SOBRE IMPACTOS E CONTINUIDADES EMERGENTES

Observa-se que o ímpeto que funda uma educação divergente tem sua base no impacto que sua antecedente promoveu, e que só foi possível porque a configuração daquele tempo histórico vivenciado por seus atores assim se constituiu. O que se configurou anteriormente possibilita continuidades e descontinuidades que serão ponderadas pela crítica atual da educação *em sua profundidade, rigor e globalidade* como enfatiza Saviani (1987) sobre o que é urgente e necessário para a realização da análise crítica com *pretensão de verdade*, no sentido habermasiano (Habermas, 1984).

Embora se possa des-construir toda a classificação aqui apresentada, entendemos que em algum momento ela precisa ser edificada. O que significa que só podemos des-construir o que conhecemos, avistamos, ou seja, só podemos aniquilar com um paradigma se podemos defini-lo historicamente. Para isto temos nos dedicado a pesquisar sobre a filosofia da educação como movimento civilizatório e de produção de conhecimento.

A motivação desta tentativa reside no entendimento da importância da sistematização de ponderações que nos autorizem, como educadores ambientais, a fazer conexões e relações, que conciliem as várias tendências históricas de educação com a

finalidade da conformação de uma sociedade sustentável ecológica (Leff, 2001) ou de uma sustentabilidade sócio-ambiental.

Estas reflexões iniciais nos levam à continuidade da pesquisa para aprofundar as seguintes questões, principalmente no que se refere ao impacto da Educação e Pedagogia Ambientais:

- a) Quais tendências, com mais ou menos intensidade, vêm na educação uma forma de inculcar verdades, seja através do indivíduo diretamente ou dirigida ao coletivo, visando arrebanhar adeptos e disseminadores de tais ‘verdades’?
- b) Quais tendências, com diferentes estratégias, semeiam a culpa e o medo, ora de Deus, ora do Estado, ora da catástrofe?
- c) Em que o medo da catástrofe ecológica ou do juízo final são diferentes no imaginário social, que faça diferença nas propostas pedagógicas ambientais?
- d) Quais tendências transformam o conhecimento em mercadoria, subvertendo o sentido do *viver para aprender* em *aprender para viver* (ou sobreviver) e que conseqüências demandariam deste fenômeno?
- e) Em face da desconstrução paradigmática atual poderá a Educação Ambiental ser ela mesma auto-sustentável com os aportes teóricos e as narrativas de práticas que possui?
- f) Qual salto qualitativo – teórico e prático – ambiental daria conta da urgência e necessidade de converter os problemas sócio-ambientais em epistemologia e metodologia para promover a emancipação humana e liberação do domínio sobre as naturezas (humana e não humana)?

Apesar desta reflexão ainda ser muito insipiente para o que se precisa aprofundar, ela sinaliza para a abertura de janelas, por se constituir em um hipertexto para orientação da produção e sistematização de conhecimento sobre o tema. O que significa dizer que está e precisa estar em processo de construção. Concluímos esta edição ressaltando a necessidade e urgência da Educação Ambiental se localizar entre as tendências históricas e vigentes, para promover o salto qualitativo em sua prática, pois esta urge e vai além de se apresentar propostas de resolução para os problemas sócio-ambientais, pois ela precisa dar conta de auxiliar uma população crescente exponencialmente, de seres vivos humanos e não humanos, em situação de alto risco ambiental.

Como preparar o planeta para as *emergências*²⁸?

Como transformar o medo em coragem?

BIBLIOGRAFIA

1. ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
2. BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática*. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.
3. BRANDÃO, Carlos R. *Somos águas puras*. Campinas : Papyrus, 1994.
4. ----- . *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo : Cortez, 1995.
5. BRANDÃO, Zaia (org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo : Cortez, 2000.
6. CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
7. CARVALHO, Isabel C. de M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
8. COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
9. CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo : Cortez, 2000.
10. COSTA, Marisa V. (orgs.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre : Faced/Ufrgs, 1995.
11. CASSIM, M. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1994.
12. DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1991.
13. ----- . *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
14. DIAS, Genebaldo F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1993.
15. DOSSE, François. *A história*. Bauru, SP: EDUSC, 2003
16. ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
17. FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
18. FREI Betto. *O que é Comunidade Eclesial de Base*. São Paulo : Brasiliense, 1985.
19. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
20. FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
21. ----- . *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1989.
22. FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1993.
23. GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
24. ----- . *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1989.
25. ----- . *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1994.
26. ----- . *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.
27. ----- . Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade. In: ROMÃO, J. E. & OLIVEIRA, J. E. (orgs.) *Questões do Séc. XXI. Tomo I*. São Paulo: Cortez, 2003.
28. GADOTTI, Moacir, GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.) *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo : Cortez, 1999.
29. GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
30. GODWIN, William et. al. *Ideário Anarquista*. Buenos Aires: Longseller, 2000.
31. GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo : Cortez, 1999.
32. GUTIÉRREZ, Francisco, PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo : Cortez, 2002.
33. HABERMAS, Jürgen. *The theory of communicative action*. V. I e II. Boston: Beacon Press, 1984.
34. KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1989.
35. LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis : Vozes, 2001.
36. ----- . *Epistemologia ambiental*. São Paulo : Cortez, 2002.

²⁸ Emergência no sentido de propriedade sistêmica.

37. LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.
38. ----- . Didática. São Paulo: Cortez, 1990.
39. LUCKESI, Carlos C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
40. MARQUES, Mário Osório. *Educação das ciências: interlocução e complementaridade*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
41. MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
42. MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.
43. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo : Cortez; Brasília : UNESCO, 2000.
44. ----- . *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2001.
45. MORIN, Edgar, BRIGITTE, Anne. *Terra-Pátria*. Porto Alegre : Sulina, 2000.
46. NEILL, Alexander S. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Ibrasa, 1980.
47. OLIVEIRA, Betty A., DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
48. OLIVEIRA, Maria Rita. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.
49. ----- . (org) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.
50. OLY PEY, Maria (org.). *Pedagogia libertária: experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.
51. ORTEGA Y GASSET, José. *Adão no paraíso e outros ensaios de estética*. São Paulo: Cortez, 2002.
52. OUTHWAITE, William et. al. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
53. PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1993.
54. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
55. REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
56. RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 1995.
57. RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. São Paulo : Cortez, 2000.
58. RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986.
59. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1987.
60. SATO, Michele. *Educação Ambiental*. São Carlos: Rima, 2003.
61. TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1994.
62. THOMPSON, William I. *Gaia: uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Gaia, 2001.
63. TUAN, Yi-fu. *Paisagens do medo*. São Paulo: Unesp, 2005.
64. WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix, 1954.