

APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E TRABALHO MEDIADAS POR UMA PERSPECTIVA SOCIOAMBIENTAL E DE CLASSE

Jussara Botelho Franco
Susana Inês Molon

Aprendemos que os donos do país só nos ouviam quando parava o rumor da última máquina... quando cantava o arame cortado da cerca... Carregamos no peito, cada um, batalhas incontáveis. Somos a memória perigosa das lutas. Projetamos a perigosa imagem do sonho. Nada causa mais horror à ordem do que homens e mulheres que sonham. Nós sonhamos. E organizamos o sonho.
Pedro Tierra

Resumo

Ao aproximar educação não-formal e trabalho, tarefa fundamental que sustenta teoricamente este artigo, transitamos pelos significados que a educação assumiu no decorrer do tempo para as diferentes classes sociais e procuramos mostrar as razões pelas quais ela se restringiu ao repasse do conhecimento socialmente produzido e a espaços criados exclusivamente para esse fim, nascendo a necessidade de, atualmente, adjetivá-la de ambiental e não formal. Explicitamos as diferentes formas de educação – não formal e ambiental – como trabalho humano útil à classe trabalhadora, e buscamos aproximá-las, por entender sua complementaridade e por serem parte de uma totalidade maior – educação.

Palavras chave: trabalho, educação ambiental, educação não-formal.

A link BETWEEN NON-FORMAL EDUCATION AND WORK IN A SOCIO-ENVIRONMENTAL AND CLASS PERSPECTIVE

Abstract

While trying to approximate non-formal education and work, the main task that supports this paper theoretically, we also reviewed the meanings that education has taken on over the years for different social classes. We aimed at showing the reasons why it was restricted exclusively to pass on socially produced knowledge in spaces specifically designed for this purpose: this fact has triggered the need to call it environmental and non-formal, nowadays. We have defended the different forms of education - non-formal and environmental - as useful work for the working class, and we have tried to approximate them, because we understand its complementarity and see it as a part of education as a whole.

Key-words: Work, Environmental Education, Non-formal Education.

Educação e Trabalho

A história como ciência pode ser compreendida a partir da análise das condições com as quais os homens e as mulheres se relacionam para produzir e (re)produzir a sua existência - a divisão social do trabalho. Nessa visão, o que se percebe não são homens e mulheres agindo isoladamente, mas classes que se defrontam em função de interesses contraditórios. É do embate dessas forças contraditórias que a história é feita. Isso também vale para a história da educação, uma vez que o fenômeno educacional se desenrola no tempo que é histórico, e as questões relativas à educação têm sua origem nas relações que os homens e as mulheres estabelecem ao produzir e (re)produzir sua existência. Vista assim, a educação não é um fenômeno neutro, e por ser político sofre os efeitos do pensamento dominante (ARANHA, 1996) e as interferências de outros modos de pensá-la.

A educação, por não ser neutra, pode estar tanto a serviço da transformação, da inserção crítica no mundo, quanto a serviço da permanência, da acomodação à realidade posta, como única possibilidade. Compartilhando desse pensamento, Frigotto (2002, p. 18) diz que “É importante entender que esse saber se produz dentro de relações sociais determinadas e, portanto, assume a marca dos interesses dominantes: ou seja, não se trata de um saber neutro”.

Escutando Freire (1983), percebemos a impossibilidade de refletir sobre a educação sem pensar sobre o ser humano e encontrar em sua natureza o núcleo, o fundamento que dá sustentação ao processo educativo. Esse núcleo/fundamento é o inacabamento do ser humano, sua inconclusão, porque a educação deixaria de ter sentido se os homens e as mulheres fossem seres acabados.

A raiz/fundamento da educação passa, portanto, pelas respostas obtidas com base na reflexão crítica que homens e mulheres fazem sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a sociedade num determinado momento e numa determinada realidade histórica ao fazer a sua história. Queremos dizer que os homens e as mulheres não estão apenas no mundo (no tempo e no espaço), mas estão com o mundo porque com ele interagem e dele são parte, por isso podem, através das relações que

estabelecem, transcender¹ e objetivar-se a si mesmos. Nesse processo, ao tomar consciência de seu tempo tomam consciência de sua história e do seu lugar social, e ao perceberem a realidade fazem dela objeto de seu estudo refletindo sobre ela.

Para Freire (1980), a relação que os homens e as mulheres estabelecem com a realidade social, econômica, política ou do mundo das coisas da natureza, são desafios. Dependendo das respostas a esses desafios mudam não só a realidade, mas a si mesmos (re)criando-se como sujeitos com capacidade de refletir, criticar, inventar, decidir, organizar, agir e, conseqüentemente, criar culturas. É pela sua ação e na sua ação aliada à reflexão que se constituem como seres de práxis². A apropriação da realidade, que pode ser crítica, ocorre através da qualidade das relações estabelecidas, das hipóteses levantadas e das soluções encontradas, o que abre a possibilidade de, querendo, de transformá-la com seu trabalho.

Trabalho entendido como atividade humana primeira, fundante do ser social, pela qual o ser humano intervém na natureza e em si mesmo. Trabalho como processo mediador de todas as suas relações, nelas incluindo sua relação com o conhecimento e com o mundo objetivo, trabalho como potencializador da ação humana, como ato criador.

O trabalho é, nessa ótica, o ponto de partida para estabelecer a sua relação com a educação, por ser a essência, o princípio educativo primeiro. No entendimento de Frigotto (2000, p.343):

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres de natureza e, portanto, têm necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. (...) O trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática ou metodológica no

¹ Transcender significa a capacidade da consciência humana de sobrepassar os limites da configuração objetiva. Sem esta capacidade nos seria impossível a consciência do próprio limite. (FREIRE, 1982, p.66)

² A práxis, diferente da pura e simples prática, pressupõe concomitantemente reflexão teórica crítica que permita a escolha entre alternativas em curso e trabalho coletivo. A teoria tem, nesse sentido, uma grande função prática. Por isso Karl Marx afirma que a teoria, quando densa e consistente, é uma força material (FRIGOTTO, 2000, p.341)

processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político.

O pensamento que estamos construindo aponta que é na dialética da ação e reflexão mediada pela linguagem-pensamento que o ser humano se faz sujeito. Nesse sentido específico, a linguagem-pensamento se traduz pela palavra (como fenômeno especificamente humano) nas suas duas dimensões constituintes: ação e reflexão, o que permite aos homens e as mulheres que ao pronunciar o mundo tornem-se sujeitos. Por isso Freire, em sua obra, deu tanta ênfase ao diálogo como palavra verdadeira (que não pode ser privilégio de poucos) e ao movimento que a constitui, ação e reflexão, que ao tornar-se diálogo comprometido dos sujeitos, torna-se práxis.

Importante ressaltarmos a compreensão de que trabalho é a mediação necessária entre o ser humano e a natureza, ou porque é pelo trabalho que supre suas necessidades de sobrevivência ou porque é nessa relação que transforma sua própria natureza. Embora os outros seres vivos também se relacionem com a natureza, só os homens e as mulheres são capazes de extrair dessa relação um salto qualitativo de sua consciência, que Lukács (1979) denomina de salto ontológico. Esse salto tem seu elemento fundante no trabalho, já que é na esfera do trabalho que executam o ato teleológico, que permite que tenham em sua mente, objetivamente, no início da atividade a sua concretude.

Esse poder transformador decorre da capacidade de criar instrumentos mediadores de sua atividade humana (meios e instrumentos de trabalho). Segundo Pino (1991), para Marx o meio de trabalho é uma coisa ou conjunto de coisas que o ser humano interpõe entre ele e o objeto de seu trabalho como condutores da sua ação. Já o instrumento de trabalho é muito mais do que um objeto fabricado, é uma idéia materializada, potencializadora de conhecimento que pode provocar no outro um sentimento estético ao falar de si ao outro. Visto deste modo é um objeto cultural, um meio de transformação do mundo e do ser humano.

Ampliando o pensamento de Marx, Vigotsky introduz outro tipo de mediação - a mediação semiótica - ao estabelecer a analogia entre signo e instrumento como forma de mediação com o mundo material, no caso do instrumento técnico e com o mundo social, no caso do instrumento simbólico (MOLON, 1999; PINO, 1991).

Esse duplo sistema de instrumentos-signos possibilita ao ser humano o poder de transformar a natureza, as coisas e a si próprio. O mundo de natureza simbólica é o mundo da cultura. O mundo natural

continua existindo em si, mas só passa a ter significado para os homens e as mulheres quando mediado pelos signos, em especial a linguagem (significado da palavra) porque é através dessa mediação que o ser humano se constitui culturalmente e propicia que seu meio natural se transforme em um meio sociocultural.

Fundamental então percebermos educação e trabalho a partir da análise histórica do conceito de trabalho. Tendo presente que as relações de produção são relações humana e, a superação do conceito de trabalho como provação só poderá ser alcançada pelos homens e pelas mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, a partir do momento que qualifiquem suas relações socioambientais e políticas e apropriem-se do conhecimento (ciências, tecnologia e artes) para si, para sua classe.

No decurso da história a educação assumiu formas dependentes das necessidades históricas de cada grupo social e de seu modo de produção. No modo de produção em curso ela foi organizada, planejada, sistematizada e estruturada com a finalidade de suprir as necessidades do sistema social e econômico originado pelo capital. Essencial para os trabalhadores perceber que para sua classe "o principal papel da educação é a reprodução de uma força de trabalho adequada num sistema de produção hierarquicamente controlado e estratificado em classes" (SANTOS, 2002, p. 113). E que coube à escola, local onde se processa esse tipo de educação, o papel de legitimar os interesses da classe dominante através de uma variedade sem fim de significados necessários à reprodução do modo capitalista de produção (LUCKESI, 1992), entre eles o significado do trabalho como provação.

Porém, se olhado com outras lentes, as que percebem o trabalho como princípio educativo é possível ver que ele se constitui também em um direito porque:

(...) é por ele que (o ser humano) pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos. (FRIGOTTO, 2001, p.28)

Na atualidade mesmo esse direito elementar está sendo expropriado da classe trabalhadora. As conquistas sociais e trabalhistas, que não foram poucas entre os anos 50 e 80, começaram a ruir no final do século XX e início desse século com a globalização dos mercados. Um de seus reflexos foi a mundialização do capital financeiro

especulativo como resultado da resistência do capital a sua regulamentação. O que teve início nos anos 50 com a instalação das multinacionais (empresas filiais, que se expandem pelo mundo em busca de mercados onde a exploração da força de trabalho e da matéria prima apresentam mais vantagens). Essa “liberdade do capital” aumentou entre os anos 60 a 80 com a instalação das transnacionais (empresas que transitam acima do controle das nações e criam espaços de poder), resultando na falência dos estados nacionais que, sob a ótica do neoliberalismo, aderiram à falácia do estado mínimo, permitindo que o mercado regule as relações de trabalho (FRIGOTTO, 2001).

A mais significativa transformação desta nova etapa de acumulação ocorreu no mundo do trabalho, que deixou de ser estável, passando a assumir novas e velhas formas que vão da terceirização a antigas/novas formas de trabalho a domicílio, cada vez mais informal e precário, diminuindo os postos de trabalho e tornando o desemprego o fantasma do século, o que reduz não só o trabalho mas o ser humano à condição de mercadoria desnecessária a esse modo de produção que dá centralidade ao capital.

E o trabalho mesmo sob a forma de mercadoria faz parte da preocupação do trabalhador e da trabalhadora que luta para "ser mercadoria", o que é menos dramático do que o desemprego, já que o tempo livre, ao invés de tempo de fruição, transformou-se no fantasma do subemprego ou do desemprego (FRIGOTTO, 1996).

Essa é a face do trabalho na sociedade do capital.

O que aponta a necessidade de não reduzi-lo às suas dimensões técnicas, a simples fator produtivo. Esse raciocínio implica perder as possibilidades de interpretar os fenômenos sociais que estão vinculados diretamente à insustentabilidade do ser social no capitalismo já que nesse modo de produção o trabalho é entendido apenas como o momento da história contado pela redução da vida ao trabalho.

Fundamental subvertermos essa ordem e pensarmos o trabalho como constituinte do ser humano, capaz de produzir e dar sentido e significado a todas as esferas de socialização, o que lhe dá a dimensão de totalidade não totalitária.

Educação não formal

A tentativa do capital de impor-se historicamente e a necessidade dos grupos socialmente à margem de fazer a sua história

ocasionaram uma interação dialética que encontrou terreno fértil e se constituiu na educação não formal, como fonte de mudança social e política.

Na perspectiva apresentada por Gohn (1999), a educação "foi chamada" a enfrentar os desafios gerados pela globalização da economia e pelo avanço tecnológico na era da informação/informatização. "Foi chamada" também para promover o acesso dos excluídos ao mercado de trabalho rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação não formal tem adquirido maior visibilidade à medida que a educação - genericamente falando - está sendo percebida como direito e, conseqüentemente, componente de acesso ao poder e à participação política.

Na atualidade, a globalização da economia não implica apenas uma nova forma de divisão social do trabalho, ela inclui e exclui na perspectiva do lucro, ignora a diversidade cultural e a realidade das comunidades locais. As manifestações dos trabalhadores são pelo não às demissões, pelo não ao corte dos postos de trabalho, o que tem criado um novo exército, o dos excluídos do mercado e dos postos de trabalho, que são, segundo Kuenzer (1985), os "seres sobrantes", excluídos das relações sociais capitalistas por sua incapacidade de serem consumidores. O que determina a inserção, "que é pontual" segundo Frigotto (2001), são as prioridades dos detentores do capital internacional especulativo.

Esse panorama da globalização mostra que as lutas sociais estão centradas na inclusão dos que antes eram excluídos pela desigualdade socioeconômica e hoje são excluídos também pela desigualdade sociocultural. O aumento da competitividade ampliou a demanda pelo conhecimento e pela informação e também pela qualidade e pelo tipo de educação oferecida. Essa é parte diabólica do discurso dominante, o seu aspecto doentio, que tenta atribuir a pouca escolarização e conhecimento da classe trabalhadora, ao seu "despreparo", a razão de sua não inserção no mercado de trabalho, quando na realidade essa é uma construção desse modo de produção, baseado na política econômica neoliberal. A parte saudável do discurso, o seu aspecto simbólico, percebe que a educação não se restringe mais aos processos de ensino e aprendizagem promovidos pela escola e, ao fugir de seu reduto, vai se espalhando em outros espaços e assumindo outras formas. Por ser um dos instrumentos fundamentais de mudança, sua expansão reflete conflitos e compromissos políticos, que podem ser

direcionados à manutenção ou à superação do modelo social vigente, que retrata o modo de produção dominante.

Muito se tem falado sobre educação não formal e, embora existam práticas desse tipo com diferentes origens e enfoques, pouco se tem teorizado sobre ela, sendo reduzida à produção acadêmica que reflita sobre suas práticas. Fato constatado na pesquisa bibliográfica, em razão da dificuldade de encontrar literatura que aborde em profundidade a questão.

Entre os que discutem o tema, Afonso (1989 apud SIMSON 2001, p.9) faz uma distinção entre os três tipos de educação, abordando-os da seguinte forma:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que essa não seja a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem de cada grupo concreto. (1989, p. 78)

Para La Belle (apud TORRES, 1992), educação não formal é "toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população" (p.20). Apesar de não divergir de La Belle, Torres (1992) é mais enfático e aponta no sentido de que pode ter uma vinculação mais acentuada com classe do que qualquer outro tipo de educação, porque é dirigida, especificamente, a um setor de classes ou categorias sociais caracterizadas socialmente como subalternas e não à totalidade dos sujeitos que compõem a sociedade.

Segundo Gohn (1999) a educação não formal no Brasil, até os anos 80 do século passado, era vista como uma extensão da educação formal desenvolvida em espaços exteriores às escolas, despertando pouco a atenção de educadores e educadoras e pouco refletindo na elaboração de políticas públicas. Nos anos 90, recebeu destaque em virtude das mudanças ocorridas na economia, na sociedade e no mundo

do trabalho, aliados a valorização da cultura como articuladora de ações individuais e dos processos de aprendizagem em grupo.

Não apenas essas mudanças abriram espaço para a educação não formal. Agências e organismos internacionais como a ONU e a UNESCO, e o papel desempenhado pelas ONGs (Organizações Não Governamentais), que assumiram a função do Estado nos momentos que ele foi omissor, foram fundamentais nesse processo.

A partir da Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e da elaboração dos documentos "*Declaração mundial sobre a educação para todos*" e "*Plano de ação para satisfazer necessidades básicas de aprendizagem*", possibilidades na área da educação não formal tornaram-se visíveis, tomando como referência as experiências educacionais desenvolvidas pelas ONGs na América Latina. O documento partiu da definição de "necessidades básicas para a aprendizagem", como recurso para que ela ocorra, e dos "novos conteúdos básicos", que além dos conteúdos teóricos e práticos incorporam valores e atitudes para viver e sobreviver, ampliando assim o campo da educação para além da escola (GOHN, 1999).

Esses documentos alertam ainda sobre a "necessidade de mudanças, uma visão ampliada de educação, inovando os canais existentes, fazendo alianças e utilizando-se recursos de forma a universalizar o acesso à educação e promover a equidade" (GOHN, 1999, p.94). Recomenda, também, programas de educação para o trabalho em entidades que ofereçam cursos sobre tecnologias, autogestão, além de formas alternativas de utilização e preservação dos recursos naturais e do meio ambiente.

Essa proposta tem como objetivo não o acúmulo de conhecimentos, mas o domínio de habilidades - de comunicação, da linguagem das máquinas, de gestão - com a intenção de permitir que todos possam planejar e administrar sua vida e seu campo de atuação laboral, porque trabalha com um conceito ampliado de educação vinculada ao conceito de cultura.

Para Gohn (1999), a educação não formal tem campos ou dimensões que correspondem a sua área de abrangência. O primeiro, envolve a aprendizagem política dos direitos dos sujeitos, enquanto cidadãos, num processo grupal participativo, gerador de conscientização voltada à compreensão de interesses individuais, do meio social e da natureza circundante. O segundo, refere-se à capacitação para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, à aprendizagem para o

exercício de práticas que capacitem os sujeitos a se organizar com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas do cotidiano. O quarto, à aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal escolar, em formas e espaços diferenciados. O quinto, à educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica. E o sexto, o da educação para a vida ou para a arte de viver bem, utilizada como estratégia de resistência ao stress.

Na educação não formal existe a preocupação de trabalhar os mesmos conteúdos da escola formal, porém com metodologias e seqüências cronológicas diferenciadas. Os conteúdos curriculares são flexíveis e adaptados a cada realidade. Parte do pressuposto que a aprendizagem se dá pela prática social. É a experiência em trabalhos coletivos que gera o aprendizado, e o conhecimento é construído através de vivências de situações-problema.

Os espaços onde se desenvolve a educação não formal, segundo Gohn (1999), são os mais variados, tais como associações de bairro, ONGs, igrejas, sindicatos, partidos políticos, espaços culturais e nas próprias escolas, em espaços interativos. A dimensão espaço/tempo também é específica, uma vez que se rege pelos objetivos de cada grupo, respeitando as suas particularidades e a singularidade dos sujeitos.

Compartilhando desta visão, o Ministério da Educação, através do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2004, p. 28), entende:

A educação não-formal, enquanto modalidade de ensino/aprendizagem implementada durante a trajetória de vida das pessoas, pode ser compreendida em seis dimensões: a qualificação dos indivíduos para o trabalho; a adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; a aprendizagem política de direitos através da participação em grupos sociais; a educação realizada na e pela mídia; a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades e esferas diversificadas; e, finalmente, a educação para a vida, no sentido de garantir a qualidade de vida.

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta ações que devem ser implementadas nesta área, incluindo os sujeitos a que se destinam e os órgãos governamentais responsáveis por essas ações.

Dentro dessa perspectiva, o Programa sinaliza um conjunto de princípios orientadores dessas ações, assim especificados:

*A educação não formal deve contribuir para a igualdade social, o desenvolvimento pessoal e favorecer melhor qualidade de vida e elevação da auto-estima dos grupos socialmente excluídos;

*A educação não formal deve se tornar um instrumento eficaz no processo de construção da democracia, da cidadania, da paz, do desenvolvimento e da justiça social, de modo a garantir a inclusão social e a dignidade humana;

*Os programas de educação não formal devem possibilitar o respeito à igualdade e à diferença, fomentar valores éticos e cívicos, além de contribuir para o combate ao racismo, à discriminação, à intolerância e à xenofobia;

*As estratégias e metodologias devem ser trabalhadas em uma perspectiva interdisciplinar e no confronto com a realidade, permitindo mudanças nas atitudes, valores e práticas dos participantes de programas de educação não formal, de modo que estes possam adotar valores vinculados à solidariedade e ao respeito aos direitos humanos;

*A educação não formal em direitos humanos deve articular o conhecimento popular ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. (Idem, 2004, p.30).

Pode ainda a educação não formal ser vista sob duas óticas distintas, conforme os campos teóricos, metodológicos e práticos que assume, que Torres (1992) aponta como sendo ou o "campo da educação de adultos", baseada em qualquer paradigma, a educação compensatória, ou o "campo da educação popular" com orientação política, que procura uma saída radical originada pelas classes populares e destinada a alterar a ordem social.

Gohn (1999) também faz essa divisão em "campos", porém sob outra ótica: o primeiro destinado a alfabetizar e transmitir conhecimentos históricos sistematizados, com organização e tempos distintos da estrutura escolar, que pode ser a educação popular (expressão usada nos anos 70 e 80) ou a educação de jovens e adulto (expressão usada a partir dos anos 90); e, o segundo, em que as ações não são voltadas para o aprendizado de conteúdos, mas para o processo de participação social, o que também é distintamente desenhado na totalidade dos artigos organizados por Simson (2001), que em nenhum

momento se refere à certificação ou mesmo ao aprendizado de conteúdos da escola formal.

Com referência a programas de educação não formal destinados a habilitar trabalhadores desempregados, pelas políticas excludentes que desestabilizaram as estruturas do mercado de trabalho, surgiram políticas governamentais que, de alguma forma, procuram recolocar esses sujeitos no setor produtivo. Enquanto o trabalhador e a trabalhadora se (re)qualificam no curso oferecido, recebem, todo o material didático-pedagógico, além de lanches e vale-transporte para sua locomoção, o que ameniza, mas não soluciona o problema.

São as verbas nacionais do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador - (que administra os recursos do Seguro Desemprego, FGTS, PIS/PASEP, etc.), e verbas internacionais, principalmente do Banco Mundial, disponibilizadas para instituições afins e sindicatos que subsidiaram financeiramente esses programas de educação não formal.

Esses cursos, dependendo da visão sob a qual se estruturam e da orientação sindical que comungam, fazem parte das políticas deste modelo econômico que prioriza o interesse do capital especulativo.

Educação Ambiental – crítica, libertadora e transformadora

A partir da década de 70 do século passado, com inspiração nos movimentos estudantis, de contracultura e movimentos feministas, entre outros surgidos nos países adeptos ao estado de bem-estar social é que, timidamente, começaram a ser questionados e redefinidos valores sociais e suas adequações ou não à sustentabilidade e dignidade da vida humana e do planeta, o que propiciou a consolidação da ecologia política (GONÇALVES, 2000 apud LOUREIRO, 2004).

No Brasil, apesar de a Constituição Federal de 1998 incluir o tema da educação ambiental, foi a partir da década de 90 que começou a ser desenhado um entendimento ambiental baseado no diálogo entre os sindicatos de trabalhadores e os movimentos sociais, no que tange à luta por melhores ambientes de trabalho, diferentes modelos de produção e consumo, preservação do patrimônio natural, entre outros, relacionando-os ao entendimento de qualidade de vida e igualdade social (LOUREIRO, 2004).

Por ser processualidade, movimento, construção do novo e (re)produção, a educação, apesar de seus condicionamentos sócio-históricos e culturais, passou a representar uma das formas de

intervenção na crise ambiental, tentando consolidar-se como um ramo específico do conhecimento, a “educação ambiental”.

Na compreensão de Loureiro (2004), "Educação Ambiental, antes de tudo, é educação", educação genérica. O que para ele resgata o substantivo da "educação" é a orientação pedagógica da qual ela se nutre, que são as correntes pedagógicas libertadoras, sócio-históricas, críticas, que propõem a transformação social, e o adjetivo "ambiental" qualifica esse fazer educativo. Na mesma direção caminha Guimarães (2000), para quem "A palavra ambiental, da expressão Educação Ambiental, apenas adjetiva, qualifica um processo mais amplo que é o processo educacional. Dessa forma, a EA é uma das dimensões presentes na educação." (p.19)

Como construção humana o entendimento da dimensão ambiental da educação estrutura-se a partir de diferentes concepções. Desse modo o conceito/concepção de educação ambiental para cada tendência teórica é diferenciado, condicionado/dependente da forma como o real é compreendido e conseqüentemente representado/interpretado, e a compreensão individual é construída e objetivada a partir do meio social vivido e da visão de mundo, de homem e de educação internalizada. É também uma concepção dialética porque nela está implícita a prática social e a visão educacional, fatores estes que estão em contínuo movimento, desenvolvimento e mudança.

É ainda polifônica e polissêmica, formada por diferentes vozes com diferentes significados e sentidos. Por carregar a visão do meio sociocultural e ambiental de um determinado momento, é uma concepção político-social, econômica, ecológica e histórica, por isso é vista e entendida sob diferentes enfoques e apoiada em diversas teorias.

No enfoque que apresentamos, amparadas em Loureiro (2004), a educação ambiental surgiu para emancipar o sujeito de uma educação comportamentalista, bancária, que o adestra e o instrumentaliza a ações pontuais, repetitivas, e vazias de significado, porque estes não foram incorporados ao pensar, mas ao agir humano. A visão apontada direciona-se a educação ambiental que emancipa e liberta³, e ao buscar a transformação social funda-se no diálogo, no exercício da cidadania, na superação das formas capitalistas de dominação, na compreensão da complexidade do mundo e na totalidade da vida.

³ Isto não significa, porém, que o simples fato de desenvolver essa prática seja suficiente. Significa que tal prática ajuda na libertação na medida em que contribui para a compreensão da realidade em termos críticos. (FREIRE, 1982, p.88).

A forma de pensar a educação ambiental transformadora nasce do pensamento de Paulo Freire, da necessidade de superar a contradição opressor/oprimido, capital/trabalho e o antagonismo das classes sociais.

Nesse sentido, as discussões sobre a relação educação-meio ambiente podem ser feitas sob diferentes matizes, seja o político, o econômico, o social, o cultural, o biofísico, porém acabam apontando que a crise ambiental não é reflexo apenas do distanciamento que os homens e as mulheres tomaram da natureza, mas também do distanciamento que assumiram entre si, entre os povos e entre as classes sociais, o que pela análise sócio-histórica do fenômeno é resultante do modo de produção excludente que tem dominado as relações nacionais e internacionais.

A diversidade no entendimento e nas formas de assumir a educação ambiental e do papel dos homens e das mulheres como agentes socioambientais ainda hoje é contraditória. Essa multiplicidade de percepções vai desde ao posicionamento ingênuo e descontextualizado, que pensa a sociedade fora da esfera política e econômica, até a vertente que exprime o seu contrário. Cabe aos educadores ambientais fazer a opção, que não é neutra, mas política, o que remete a necessidade de enfatizar que apesar de ser construção coletiva, movimento, processo, a educação não se constitui como um universo à parte, solta no mundo. Ela está diretamente inter-relacionada com os demais subsistemas que compõem o tecido social e interdependente da leitura do mundo como totalidade, por isso não possui força transformadora em si, independente do movimento das relações sociais estabelecidas que a constituem.

A educação é política, e a educação ambiental enquanto promotora do debate em torno do meio ambiente e pela sua função tipicamente humana também é. Traz a relação entre os seres humanos e o meio natural além das normas éticas condutoras do seu quefazer. Esse pressuposto encontra guarida em Freire que diz:

Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independentemente do poder que a constituiu, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes conseqüências. De um lado reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade. (1982, p.146).

O alcance político da educação ambiental está em educar problematizando a realidade e não transmitindo conhecimentos "ecologicamente corretos". Problematizar significa "problematizar a temática referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que vai se desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos fatos" (FREIRE, 1982, p.19).

No mundo capitalista, a força condicionante que a economia exerce sobre o comportamento social e individual e sobre a estrutura social é muito grande, e os homens e as mulheres podem adotar um comportamento passivo diante dela, mas porque têm a capacidade de decidir, de escolher, de sonhar podem vencer os condicionamentos.

Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação a realidade que não é assim contestada. É nesse sentido que entre nós, homens e mulheres, a adaptação é um momento apenas do processo de intervenção no mundo. É nisso que se funda a diferença primordial entre condicionamento e determinação. Só é possível, inclusive, falar em ética se há escolha, que advém da capacidade de comparar, se há responsabilidade assumida. (FREIRE, 2000, p.56)

No desenho apresentado é possível percebermos que essa prática transformadora, libertadora é um movimento em constante realização/construção em função do inacabamento do ser humano, por isso processo permanente, porque da mesma forma que nunca existe dominação total sempre há uma margem de liberdade nas circunstâncias, apesar dos condicionamentos nunca perdemos a possibilidade de vir-a-ser.

Enquanto prática social, a educação ambiental parte do processo de reflexão sobre a vida e a natureza e propõe a ação transformadora das estruturas sociais. Conforme Loureiro (2004, p.38): "Em suma é estritamente histórico e cultural o modo como nos definimos como natureza e a entendemos a partir das relações sociais e do modo de produção e organização em um dado contexto".

Na perspectiva seguida, filosoficamente, para a educação ambiental transformadora, libertadora e crítica, o conhecimento como manifestação humana encontra-se condicionado aos aspectos sociais e históricos da vida dos sujeitos e ao seu modo de ver, ser e estar no mundo e com o mundo. O que leva a uma ruptura no que tange ao

entendimento do real, ou visto como o mundo das formas puras, mundo da aparência ou como o mundo da essência (KOSIK, 1976). Essa concepção de educação ambiental tem amparo na filosofia, sendo que:

(...) filosofia é a ciência das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano... a diferença na maneira de compreender as questões filosóficas depende, acima de tudo, da situação que ocupa tal pessoa na vida, na sociedade ... em uma sociedade onde há diferentes classes e grupos sociais lutando entre si, também existem diferentes concepções filosóficas portanto não pode haver uma só concepção de filosofia, uma só concepção de mundo, para os oprimidos e para os opressores. (PODOSETNIK et all, 1967, p.11/12)

Quando se pensa a educação ambiental na vertente crítica e libertadora, é primordial construir um sólido entendimento da função ética nas relações sócio-educacionais e na relação homem-mundo como bem explica Freire:

Se nada disso, a meu juízo, diminui a responsabilidade desses agentes da crueldade, o fato em si de mais esta transgressão ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (2000, p.66/67)

Epistemologicamente, a educação ambiental como atividade educacional que visa explicitar seus condicionamentos, sistematizar, esclarecer e avaliar suas práticas toma diversas configurações, dependendo da proposta pedagógica que a anima.

É fundamental ter em mente que a educação se esvazia quando não leva em consideração a intencionalidade e a diretividade que lhe são próprias. E nesse quefazer ingênuo, ao minimizar os conflitos perde o significado como prática social comprometida com a transformação e a emancipação dos sujeitos.

Entender a educação ambiental como a educação dos homens e das mulheres, no mundo e com o mundo, para dizer sua palavra e promover a ação transformadora, e entender o trabalho como princípio educativo fundante do ser social mostra a pertinência da ação transformadora para desconstruir as formas como historicamente os seres humanos construíram suas relações de trabalho dentro da sociedade capitalista. Mostra também a necessidade de procurar formas para sua superação.

Para tanto se faz necessário buscar a categoria - trabalho - enquanto atividade humana primeira e a sua centralidade na formação do ser social como elemento capaz de dar sentido as relações homem-mundo. Perceber o trabalho humano como elemento capaz de ao intervir modificar a realidade objetiva vai permitir compreender as relações entre a história humana e a natureza modificada como especificidade da natureza humana (Loureiro, 2004).

A construção efetuada deixa evidente que a perspectiva em pauta focaliza a educação ambiental para além do ecossistema natural. Sua dimensão situa-se no tempo e no espaço histórico que se configura como um espaço de lutas por outro projeto político, com outra visão de mundo. Vai adquirir concretude nos conflitos e nas tensões das relações sociais ao optar por um dos pólos da luta de classes; aquele que busca romper com a lógica dominante reforçando o poder popular na tentativa de construir outras alternativas socioambientais. Esta opção exige respostas educativas capazes de (re)pensar as relações sociedade-natureza e ser humano-natureza mediadas pelo conceito de trabalho. Requer que os educadores ambientais proponham sua ação educativa voltada à construção da dimensão política dos sujeitos para a ação social crítica, para a mudança social que tenha no ser humano e não no capital a medida.

Por fim

Importante percebermos a educação ambiental e a educação não-formal como modalidades que a educação assumiu no decorrer do tempo e que hoje a adjetivam o que remete à necessidade de aproximá-las por ter presente que são complementares e também porque são partes de uma totalidade maior – educação.

A educação não-formal e a educação ambiental estão tecidas junto, pela particularidade do momento histórico em que surgiram, pela forma como se constituem, pelos pressupostos teórico-metodológicos

em que se ancoram e por sua visão transformadora e emancipatória. São reais as dificuldades e os obstáculos que esse pensar educativo se defronta no modo de produção em curso, mas se acreditamos nele como utopia realizável que move nosso caminhar precisamos empreender ações que culminem em sua concretude. Olhar semelhante encontramos em Velasco para quem a educação ambiental se constitui na “ação dialogada de conscientização com vistas a fazer do meio ambiente o espaço-tempo utópico visado pelo processo de libertação” (1997, p.109), o que entendemos se aplica também a educação não formal.

Na perspectiva apresentada educação – ambiental e não formal – constituem-se em trabalho humano socialmente útil. Como trabalho humano sua produção, distribuição e apropriação pelos homens e pelas mulheres, trabalhadores e trabalhadoras é uma necessidade imanente à sua condição humana e à sua condição de classe. É ferramenta imprescindível para enfrentar o capital ou a ele se submeter neste caso distorcendo sua vocação ontológica, desumanizando-se.

Cabe ainda, por fim, reafirmar a necessidade que homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras produzam e apropriem-se de conhecimentos socialmente úteis à sua classe, vencendo o desafio maior que é romper com a forma capitalista de produção, inclusive do conhecimento, reduzindo a importância do mercado (capital) através da articulação do espaço possível, necessário e existente entre educação e trabalho.

REFERÊNCIA

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. – 2 ed ver. e atual - São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2004.

FREIRE. Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva - 3 ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE. Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. - 8 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. - 6 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. - São Paulo: Editora UNESO, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. - São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis (org.) Utopia e democracia na educação cidadã - Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional transformadora. In Anais do 2º Encontro Estadual de Escolas Técnicas, vol. 1, ano I, ed. especial. P. 25-33, - Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et all Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. - 4.ed. - São Paulo: Cortez, 2002

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. - São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: No consenso um embate? - Campinas SP: Papyrus, 2000.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. - 2 ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. - São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. - São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. - São Paulo: Cortez, 1992.

LUKÁCS, Gyorgy. Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. - São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. - São Paulo: EDUC, 1999.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vigotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In *Pensamento e Linguagem, estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Caderno CEDES 24, Papyrus, 1991.

PODOSETNIK. V.; YAKHOT. O. *Pequeno manual do materialismo dialético*. Trad. Daniel Campos. - São Paulo: Argumentos Editora, 1967.

SANTOS, Cleito Pereira dos. *Educação, estrutura e desigualdades sociais*. In *Educação e Sociedade: abordagens críticas da escola*. – Goiânia: Edições Germinial, 2002.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von (org). *Educação não formal: cenários da criação*. - Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

TORRES. Carlos Alberto. *A política da educação não formal na América Latina*. Trad. Lólio Lourenço da Silva. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VELASCO, Sirio Lopes. *Como entender a educação ambiental – uma proposta*. In *Revista Ambiente & Educação*, vol. 2, Rio Grande: Editora da Furg, 1997.

Jussara Botelho Franco é pedagoga, mestre em Educação Ambiental, professora colaboradora do NUPEPSO - Núcleo de Pesquisa e Estudo em Psicologia Social e do NEEJA - Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

E-mail: jussabotelho@yahoo.com.br

Susana Inês Molon é doutora em Psicologia Social, professora do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e coordenadora do NUPEPSO da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

E-mail: susanamolon@vetorial.net

Submetido em: julho de 2006 | Aceito em: agosto de 2006.