

Gênese da Educação Ambiental em John Dewey e em Paulo Freire e as Perspectivas Atuais: O que há de novo?

*Monica Andrade Modesto**

*Aline Lima de Oliveira Nepomuceno***

*Maria Inêz Oliveira Araujo****

Resumo:

Pensar a problemática socioambiental tornou-se tarefa imprescindível da educação. Nesse sentido, muitas são as perspectivas que circundam a educação ambiental nos dias atuais, embasadas em uma pluralidade de pensamentos e tendências, todavia, nota-se um despontamento para o enfoque eco-sistêmico educacional. Em que pese sejam tidas como novas, muitas ideias difundidas na atualidade têm suas premissas fundadas na Filosofia da Educação, ainda que de forma velada. Sendo assim, este artigo objetiva refletir os elementos presentes nos pensamentos de John Dewey e de Paulo Freire que podem ser considerados como prenunciadores da gênese da educação ambiental crítica a partir de um estudo comparativo. Estruturado em tópicos analíticos acerca da relação ambiente e educação no âmbito da Modernidade e da Pós-Modernidade, bem como no âmbito das obras dos autores mencionados e das perspectivas atuais, o estudo aponta que as teorias emergentes do século XXI não são inéditas, mas adições de reflexões que vêm sendo discutidas ao longo dos tempos.

Palavras-chave: Educação Ambiental. John Dewey. Paulo Freire. Paradigmas emergentes.

1 Pedagoga. Doutoranda em Educação. Professora do quadro da Secretaria da Educação do Estado de Sergipe e da Faculdade São Luís de França. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE). E-mail: monicamodesto1@gmail.com

2 Bióloga. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE). E-mail: aline_limadeoliveira@yahoo.com.br

3 Bióloga. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE). E-mail: inez@ufs.br

Genesis of Environmental Education in John Dewey and Paulo Freire and the Current Perspectives: What's New?

Abstract

Thinking about the socio-environmental problem has become an indispensable task of education. In this sense, there are many perspectives that surround current environmental education, based on a plurality of thoughts and tendencies. Nevertheless, there is a clear shift towards an educational systemic approach. In spite of being considered as new, many ideas spread today have their premises based on the Philosophy of Education, albeit veiled. Thus, this article aims to reflect the elements present in the thoughts of John Dewey and Paulo Freire that can be considered as precursors of the genesis of critical environmental education from a comparative study. Structured in analytical topics about the relationship between environment and education in the scope of Modernity and Postmodernity, as well as in the framework of the works of the mentioned authors and the current perspectives, the study points out that the emerging theories of the XXI century are not unpublished, but adjections reflections that have been discussed throughout the ages.

Keywords: Environmental Education. John Dewey. Paulo Freire.

Génesis de la Educación Ambiental en John Dewey y en Paulo Freire y las Perspectivas Actuales: ¿Qué hay de nuevo?

Resumen

Pensar la problemática socioambiental se ha convertido en una tarea imprescindible de la educación. En este sentido, muchas son las perspectivas que circundan la educación ambiental en los días actuales, basadas en una pluralidad de pensamientos y tendencias, sin embargo, se nota un despunte para el enfoque eco-sistémico educativo. En que pese a ser tenidas como nuevas, muchas ideas difundidas en la actualidad tienen sus premisas fundadas en la Filosofía de la Educación, aunque de forma velada. Siendo así, este artículo objetiva reflejar los elementos presentes en los pensamientos de John Dewey y de Paulo Freire que pueden ser considerados como predicadores de la génesis de la educación ambiental crítica a partir de un estudio comparativo. En el marco de las obras de los autores mencionados y de las perspectivas actuales, el estudio apunta que las teorías emergentes del siglo XXI no son inéditas, sino adiciones de reflexiones que se han discutido a lo largo de los tiempos.

Palabras clave: Educación Ambiental. John Dewey. Paulo Freire. Paradigmas emergentes.



Notas introdutórias

No contexto atual em que as discussões ambientais avançam em busca de caminhos para o enfrentamento da problemática ambiental, parece obsoleto pensar a gênese da educação ambiental, afinal, bradam os discursos que permeiam esse campo, a necessidade que emerge instaura-se no hoje, não no ontem. Em meio a essa emergência fala-se em novos pensamentos, novas ações, novas práticas, configurados, na maioria das vezes, nas perspectivas do século XXI, visto que é preciso avançar o que se discute nessa seara de estudos.

É certo que no Brasil, as discussões acerca da educação ambiental avançaram muito nas últimas décadas, sobremaneira com os espaços conquistados em campos de luta relevantes como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Sociedade Brasileira de Produção do Conhecimento (SBPC) e com a realização do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) que veiculam o que tem sido produzido cientificamente por aqueles que compõem os espaços formais de produção científico-acadêmica, nos diversos eixos do campo da educação ambiental.

De um modo geral, as produções¹ veiculadas nesses espaços versam sobre o que se convencionou chamar de paradigmas atuais ou paradigmas emergentes. Os pensamentos que constituem esses paradigmas firmam-se em um espaço-tempo que alguns teóricos denominam de Pós-Modernidade em referência às teorias que se opõem àquelas que predominaram na era da Modernidade.

Essas produções apontam direcionamentos para o que se defende como sendo novos caminhos para pensar o campo educacional, todavia, cabe refletir sobre o que vem sendo discutido e demarcado como novo. Faz-se necessário questionar em que medida o que se propõe como novo conjectura-se realmente como novos pensamentos e novas teorias, afinal, o “novo” pode ser apenas o “velho” transfigurado.

Ao se tratar da educação ambiental, compreende-se, a partir dos discursos produzidos na área, que por si mesma apresenta-se como uma nova dimensão para se pensar a educação, uma vez que somente na década de 1970 é que, formalmente, passa-se a pensar a educação ambiental como caminho para a melhoria da qualidade de vida humana. E como característica marcante, esse é um campo que já nasce em meio à tentativas de superação das teorias modernas, circunscritas no paradigma da racionalidade científica à luz do antropocentrismo e do assenhoreamento do ambiente (LOUREIRO, 2012).

Mas será que mesmo tendo seu nascimento inscrito em uma era pós-moderna, as proposições da educação ambiental se desvinculam por completo do que se propagou na era moderna? Não é possível conceber que pensamentos avultados no passado contribuíram para o pensar do hoje, do futuro? Será que os paradigmas considerados emergentes não remontam ideias já postuladas outrora, porém em uma outra perspectiva?

Este escrito busca refletir sobre tais questões a partir de uma proposição analítica entre os pensamentos de John Dewey e Paulo Freire e as perspectivas atuais, com enfoque

¹ Essas produções estão disponibilizadas para consulta e download nos bancos de dados das instituições mencionadas, disponíveis nos sítios eletrônicos das mesmas (<http://www.anped.org.br/>; <http://portal.sbpcnet.org.br/>; <http://www.epea.tmp.br/>)



no paradigma da complexidade e no pensamento eco-sistêmico da educação. Através da realização de um estudo comparativo, tem o intuito de demonstrar que, apesar de não existir a categoria educação ambiental nos escritos desses autores, é possível afirmar que há neles a gênese do que, posteriormente, ela viria a ser e dos desdobramentos que vem tendo nos dias atuais.

Em que pese os estudos comparativos tenham caído em desuso no campo educacional, a opção por esse procedimento metodológico se justifica no fato de que os estudos comparados apresentam-se como uma perspectiva de compreensão da pluralidade dos pontos de vista impressos nos pensamentos acerca da educação, bem como direcionamentos para análise e reflexões das implicações desses pontos de vista na elaboração de novos pensamentos e destes na realidade educacional, conforme afirmam Madeira (2009) e Silva (2016).

A escolha pelos pensadores John Dewey e Paulo Freire centra-se em alguns pontos, a saber: a) Dewey desenvolveu seus pensamentos em meio a um contexto sociocultural marcado pela decadência da Modernidade e mediante esse contexto instituiu uma forma de pensar a educação fundada em um pragmatismo instrumental que prioriza a aplicação da ação sobre o discurso educacional e na chamada pedagogia progressiva que tinha como objetivo principal desenvolver as capacidades lógicas e espirituais dos alunos de forma crítica; b) Desde a Antiguidade, Dewey foi o primeiro pensador a conceber o ambiente como algo diferente da natureza, compreendo-o como um meio social; c) Dewey foi o filósofo da educação que mais inspirou pensamentos educacionais brasileiros na primeira metade do século XX, período em que começa a ocorrer a transição da Contemporaneidade para a Pós-Modernidade; d) Freire viveu o contexto de transição para a Pós-Modernidade e imprimiu em seus escritos as marcas dessa experiência, concebendo o sujeito como um ser inacabado, opondo-se à ideia do sujeito iluminista² defendido pela Modernidade; e) Existem aproximações entre os pensamentos de Freire e Dewey, sobremaneira no tocante à concepção de educação enquanto ação de transformação da vida; às questões relacionadas à democracia e à experiência como elemento central da aprendizagem; f) O ambiente é concebido por Freire como um *locus* de ação política; g) Observa-se que é a partir dos pensamentos freireanos que começam a se desdobrar os “novos” pensamentos relacionados ao ambiente e à educação ambiental nos séculos XXI.

Diante disso, esta investigação está orientada pela discussão do ambiente no campo educacional na Modernidade e na Pós-Modernidade, perpassando pelas teorias de Dewey e Freire até a chegada às teorias emergentes com foco no pensamento eco-sistêmico da educação. Para tanto, são analisadas as convergências e divergências entre tais pensamentos no espaço-tempo em que se desenvolveram para explicitar o que aqui se entende por gênese da educação ambiental, bem como seus desdobramentos a partir de então.

2 De acordo com Hall (2005), o sujeito iluminista era concebido como um ser que tinha como centro de sua existência um núcleo imutável de razão, consciência e ação que o tornava um ser unificado e individualizado dos demais.



Relação ambiente e educação: aspectos da Modernidade e da Pós-Modernidade

Antes de prosseguir para as análises relativas à Dewey e à Freire, faz-se necessário refletir sobre como a relação entre ambiente e educação ocorre no âmbito da Modernidade e da Pós-Modernidade, uma vez que os pensamentos dos respectivos autores estão situados em um contexto de transição paradigmática e são influenciados pelos seus antecessores e influenciadores de seus sucessores.

O cenário da Modernidade é compreendido como um período em que despontou a ideia de um projeto filosófico que tinha como cerne a fundamentação da ciência, a racionalidade, o desencantamento do mundo com vistas à ascensão científica e, conseqüentemente, a apreensão da natureza como um objeto dissociado da ciência sagrada.

A Modernidade se caracterizou por descobertas e discussões que modificaram o rumo da Filosofia como a Revolução Galiléica e a Reforma Protestante; pela liberdade de consciência manifesta no racionalismo cartesiano de René Descartes e no empirismo de Francis Bacon; pela sua autocertificação, isto é, pelo despertar de uma consciência para si mesma e não em si mesma; pelo reconhecimento dessa consciência como uma saída para o esclarecimento e, por fim, pela elaboração de um projeto pedagógico que se mostrasse capaz de formar um sujeito que, ao final de seu processo de escolarização, apresentasse-se apto a atender tais requisitos: um sujeito esclarecido, capaz de utilizar a autonomia do entendimento e de fazer uso público da razão (CHARLES, 2011).

Nesse cenário, observa-se que havia uma relação entre ambiente e educação, contudo, em uma perspectiva metafísica e romantizada. A exemplo disto têm-se as obras de Didática Magna, de Comênio e Emílio, de Rousseau que discorrem sobre a necessidade de formação de um sujeito que tem uma visão de mundo naturalista baseada nas leis da natureza compreendida como um objeto divino e que, portanto, deveria ser formado em contato com a natureza.

O projeto pedagógico de Kant que inicia seu pensamento partindo do princípio de que há a necessidade da saída do homem do estado de menoridade para o alcance da capacidade de servir-se da própria razão para a compreensão do mundo também buscava propor uma relação entre a natureza e a educação. Porém, diferentemente dos autores anteriores, na pedagogia kantiana a natureza era um elemento coadjuvante da educação, sendo concebida de forma transcendental.

Com o advento do Iluminismo, na terceira fase da Modernidade, a relação do sujeito com o ambiente passa a ser de apropriação e dominação parametrizada pela racionalidade técnico-científica e pelo processo civilizatório que instrumentalizaram a natureza como um bem de uso para o desenvolvimento do progresso e a educação. Nesse período, não se distancia desse ideal, pois a centralidade na produção de conhecimento científico passa a ser objetivo primeiro das experiências educativas que se utilizam da natureza, agora vista como um recurso, um bem de uso, para o progresso da ciência (LEFF, 2002).

Já no cenário da Pós-Modernidade o que ocorre é um movimento inverso. Considerando que a Pós-Modernidade nasce no final da década de 1970 e traz como marcas principais a negação e o fim das certezas e das grandes narrativas, a emancipação da sociedade por intermédio da ciência e do trabalho, a transformação dos saberes em conhecimentos científicos, o desenvolvimento das tecnologias, o aparecimento de uma



sociedade imagens, as transformações das sociedades industriais e o fim ao universalismo em nome da fragmentação, pondo em xeque o modo de pensar que fora instaurado na Modernidade fundamentado na Razão e na Lógica. Conforme aponta Magalhães (2005), o ambiente nesse cenário é compreendido de forma distinta do cenário anterior.

Segundo Enrique Leff (2001), no contexto pós-moderno, o ambiente que fora dicotomizado pela Modernidade é deslocado para a compreensão da relação entre o meio, o ser, o pensar, o saber e a ação. Nessa perspectiva, o ambiente deixa de ser a natureza e passa a ser um meio de relações onde se interrelacionam as espécies de todas as populações biológicas e sendo assim é também uma rede de “relações complexas e sinérgicas gerada pela articulação dos processos de ordem física, biológica, termodinâmica, econômica, política e cultural” (LEFF, 2001, p. 282). Desse modo, pensar o ambiente na Pós-Modernidade significa um espaço subjetivo constituído pelas relações e ações humanas e biológicas inscritas em várias instâncias da sociedade, sendo, portanto, uma representação.

A relação entre ambiente e educação na Pós-Modernidade, devido às múltiplas esferas pelas quais perpassa, é concebida de forma interdisciplinar e o meio é o espaço para a compreensão da realidade social, cultural, histórica, econômica, biológica, ambiental, dos sujeitos. Desta feita, proporcionando a descentralização da teoria dissociada da prática e a emergência da teoria-prática articulada à significação do ambiente (LEFF, 2002).

À vista disso, observa-se que a relação entre ambiente e educação não é algo novo, uma vez que vem sendo pensada desde a Modernidade, todavia, o que se apresenta como novo na Pós-Modernidade é a forma como essa relação é pensada, concebida e tradada no campo educacional. A figura 01 apresenta uma síntese dos contrastes que emergem de ambas as concepções.

Figura 01 – Síntese da relação ambiente e educação nas eras moderna e pós-moderna



Fonte: Elaborado com base nos autores elencados ao longo do texto.

Diante da síntese comparativa, verifica-se que na Modernidade, o ambiente era concebido como a natureza, inicialmente “encantada” e metafísica, que, com a ascensão do Iluminismo, passa a ser um objeto de manipulação humana fundamentada na racionalidade que buscava instituir um progresso científico e econômico. Essa racionalidade é responsável por imprimir na educação a sua característica principal: a dicotomização entre teoria e prática, meios e fins, saber e fazer na produção do conhecimento científico.

Na perspectiva pós-moderna, o ambiente é concebido como um meio onde se estruturam e desenvolvem as relações entre todos os elementos que o compõem, biológicos ou não, e esse fato faz com que se torne inscrito no campo da subjetividade, visto que sua concepção é percebida e representada de forma única por cada sujeito a partir de suas experiências vivenciadas nesse meio. Transportada para o campo da educação, essa concepção não se prende a um ou outro campo específico, pois as relações que ocorrem nesse meio perpassam por todas as áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar e híbrida na medida em que se tornam indissociáveis.

Dessa forma, a novidade relativa à relação entre ambiente e educação na Pós-Modernidade não está na interação propriamente dita do sujeito no ambiente, afinal, esta já acontecia desde a Modernidade, porém, em uma perspectiva antropocêntrica e romantizada, mas nos modos como se compreende e como se desdobra tal relação que agora se principia em uma visão sistêmica. Essa visão sistêmica à que aqui se refere está ancorada no pensamento de Capra (2003, 2014), haja vista sua influência e disseminação nos pensamentos referentes ao ambiente e à sua relação com a educação no século vivido.

Segundo esse autor, a sociedade atual vive uma crise paradigmática que oscila entre continuar a seguir uma racionalidade cartesiana do mundo, que perde a dimensão do todo, mas mantém uma forma mecanicista de compreensão e resolução da vida ou seguir uma visão sistêmica e ecológica do mundo que o compreende como um sistema integrado, interrelacional e interdependente que faz parte de um contexto complexo. Isto é, de uma rede relacional orientada por uma teia dinâmica de fenômenos humanos e não-humanos que se funda no cooperativismo e não na dominação das relações. Ao se tratar de ambiente, essa tem sido uma visão bastante aceita entre os pensadores da Pós-Modernidade.

No tocante à relação ambiente e educação na era pós-moderna, Sauv  (2005) aponta que a visão sistêmica consiste em proporcionar a compreensão da realidade e as problemáticas ambientais nela existentes concebendo-a como um sistema ambiental composto por elementos biológicos e sociais a partir de discussões interdisciplinares que vislumbram a identificação e escolhas de soluções apropriadas para a resolução dos problemas encontrados.

Em linhas gerais, esse é o panorama que se apresenta sobre a relação ambiente e educação na Modernidade e na Pós-Modernidade e que se desdobra no que se compreende por educação ambiental. Mas para que ocorresse essa transformação nos modos de pensar, muitas teorias serviram como fonte para a metamorfose intelectual que hoje se observa. Todavia, assim como na metamorfose biológica, é possível notar a conservação de algumas características iniciais. Em busca dessas características é que faz-se mister refletir sobre as teorias de John Dewey e de Paulo e de Paulo Freire no que diz respeito a relação ambiente e educação e como tais pensamentos influenciaram e influenciam, ainda que de forma velada, os pensamentos relacionados à educação ambiental.



A relação ambiente e educação em Dewey e Freire: prenúncios e gênese da educação ambiental

Dentre a pluralidade de definições relativas à educação ambiental, a mais aceita pelo campo nos dias atuais refere-se à educação ambiental transformadora, uma vertente da corrente denominada educação ambiental crítica. De acordo com Loureiro (2012):

A educação ambiental transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais (LOUREIRO, 2012, p. 99).

Essa definição tem como premissa a transformação ambiental decorrente da mudança de postura e tomada de atitudes dos sujeitos em relação ao ambiente a partir da aquisição de conteúdos considerados emancipatórios³ por meios da atividade educacional. Quando o autor destaca o caráter que a mudança necessita ter (humana, espacial, social, econômica e cultural), observa-se que o ambiente é concebido na perspectiva sistêmica apontada por Capra (2003, 2014), afinal, as mudanças são relacionais, no modo de relacionar-se com o meio, com a teia dinâmica que compõe o sistema ambiental. A transformação consiste assim na resolução de problemas que são relacionais e, acima disso, na transformação de realidades inscritas em campos de dominação e poder.

Essa ideia de relacionar-se com o ambiente, contudo, não é uma característica presente apenas nessa corrente. Em um período em que se anunciava a transição para a Pós-Modernidade e ainda nem se falava em educação ambiental, John Dewey, defensor da Pedagogia Progressiva⁴, apontava a necessidade de promover relações entre a educação e o ambiente. Essa relação entre educação e ambiente apontada é fruto de sua visão pragmática do mundo que deixa de considerar o conhecimento como doutrina para concebê-lo enquanto pesquisa instituída na ideia de adaptação ao ambiente que, para além de biológico, é social (DEWEY, 2008).

Sua concepção de educação coaduna com essa visão de mundo, uma vez que é instituída na experiência e esta, por sua vez, ocorre no ambiente que é para ele um meio no qual ocorrem interações derivadas do circuito ação→reação→reflexão→ação, conforme se verifica em suas palavras: “ação é reação, adaptação, ajustamento. Atividade pura, isolada, é coisa que não existe. Toda atividade se efetiva em um meio, em uma situação,

3 O termo “conteúdos emancipatórios” refere-se à inspiração na Teoria Crítica proposta por Theodor Adorno que contorna a corrente crítica da educação ambiental. Conteúdos emancipatórios, nesse contexto, consistem em promoção e propagação de discussões que gerem conhecimentos instrumentalizadores de escolhas conscientes e autônomas de caminhos apropriados para uma vida social comungada com o ambiente. Sendo uma filosofia que implica rompimento com a tradição filosófica, a qual considera o conhecimento como apreensão do objeto por parte do sujeito. Implica romper com a visão tecnicista e positivista que estabelece hierarquias no conhecimento e privilegia a competição e o mérito (ADORNO, 2006).

4 Denomina-se Pedagogia Progressiva o movimento educacional ocorrido nos Estados Unidos durante a primeira metade do século XX que tinha como objetivos a expansão da função escolar que deveria atuar no desenvolvimento intelectual do aluno; a relação entre teoria e prática associada à aplicação da pesquisa científica à prática pedagógica e a defesa pela instrução a diferentes tipos de estudantes, objetivando uma sociedade mais democrática (SANTOS, 2011).



nos limites de suas condições” (DEWEY, 1978, p. 61). Desse modo, a educação, para este autor, muito mais que uma formação, é uma necessidade vital que opera a transmissão de experiências e suas reconstruções e que está a todo tempo sendo alargada (DEWEY, 2007).

A relação ambiente e educação é, então, intrínseca, pois não há experiência que não ocorra em um meio e que não exija do sujeito um conhecimento do mundo. Sendo assim, não há educação que não necessite de uma interação com o ambiente pautada no desenvolvimento de ações que impliquem na vida prática, entretanto, sem que desrespeite todas as formas de vida, como o autor aponta em sua obra *Democracia e Educação*.

Observa-se, portanto, que mesmo não tendo vivido em um período em que já se discutia a necessidade de promoção de uma educação que levasse em consideração o ambiente visto de uma forma diferente da natureza, composto por relações biológicas e sociais, posto que viveu a virada para o século XX – momento histórico marcado pelo declínio da Modernidade e pelos conflitos por poder advindos da ascensão do sistema capitalista –, Dewey já anunciava o que, anos mais tarde, passou a ser um dos princípios da educação ambiental.

Além disso, o circuito ação→reação→reflexão→ação pode ser considerado um prenunciador de uma das máximas da educação ambiental transformadora: conhecimento da realidade através do movimento de reflexão e ação; fortalecimento de ação organizada e coletiva; articulação do conhecimento na resolução de problemas, consoante assevera Loureiro (2012). Isto posto, traz-se à baila o prenúncio da gênese da educação ambiental que viria a aflorar nos anos 1970.

Posterior à Dewey, está Paulo Freire e seu postulado de educação libertadora. Segundo manifesta em suas obras e, sobretudo, em *Educação como Prática da Liberdade* e em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1980a; 2005) acreditava e defendia um caráter libertador da educação do que se tinha na concepção de educação bancária. Para tanto, seria necessário o desenvolvimento de práxis educativas que situassem o sujeito da situação de opressão na qual se encontrava através da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Essa consciência⁵ direcionaria as ações dos sujeitos que seriam críticas e reflexivas e essas ações seriam capazes de transformar a realidade, tornando a sociedade mais justa e democrática.

Refletindo sobre a questão da democracia em Freire, nota-se que existem aproximações entre seu pensamento e os de Dewey. Se para este uma vida democrática só é possível através de uma educação que reflita a experiência, para aquele, a democracia é fruto do ato educativo que deve ser baseado no diálogo, pois é através da ação dialógica que se alcança o potencial transformador da realidade no campo educacional. Para ambos, democracia não se restringe à governabilidade, mas a modos de vida que se refletem de

5 Para Freire, conscientização é o processo de construção da consciência crítica, uma consciência que desvela a realidade, que nos possibilita compreender as “dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo” (FREIRE, 1980b, p. 27). “Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa mesma razão a conscientização não consiste em ‘estar frente a realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”. (FREIRE, 1980b, p. 27)



maneira idiossincrática na vida dos sujeitos, como é possível identificar em *Democracia e Educação* (FREIRE, 1959) e em *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1980a).

A democracia é um elemento presente nos fundamentos da educação ambiental, principalmente nos que norteiam a tendência crítica. Os autores filiados a essa vertente, a exemplo de Leff (2001), Jacobi (2003), Guimarães (2007), Loureiro (2012), entre outros, defendem que para a educação ambiental, o enfrentamento às questões ambientais e as possíveis transformações dele decorrentes são, antes de tudo, uma conquista democrática e só são possíveis quando a sociedade é, percebe-se, democrática e luta pela instauração da democracia no cotidiano a partir da tomada de consciência. Por conseguinte, identifica-se a democracia presente, inicialmente em Dewey e depois em Freire, na educação ambiental, um elemento prenunciado por esses autores.

Acerca da relação ambiente e educação nas obras de Freire, verifica-se que o ambiente é concebido como o próprio mundo e esse mundo é protagonizado pelas relações dos sujeitos uns com os outros e com os elementos não-vivos em uma situação de inacabamento, uma vez que, opondo-se aos pensamentos da Modernidade, os sujeitos jamais tornam-se prontos, estão em permanente construção. O ambiente, então, é o meio no qual se desenvolvem as relações ser humano-mundo em uma perspectiva interdependente em que os sujeitos são parte do ambiente e não o centro dele, afinal, não pode haver vida se não houver mundo, logo, não há vida onde não há ambiente (FREIRE, 1980a). Essa abordagem relacional com o meio vislumbrada por Freire está presente na tendência crítica da educação ambiental, na qual:

Meio ambiente não é apenas o somatório das partes que o compõem, mas é também a interação entre essas partes em inter-relação com o todo, ou seja, é um conjunto complexo como uma unidade que contém a diversidade em suas relações antagônicas e complementares de forma muitas vezes simultânea. É tudo junto ao mesmo tempo agora. Da mesma forma, sociedade (como totalidade), não é apenas o resultado da soma dos indivíduos que a compõem. Compreender o mundo por essa óptica é vê-lo pela lente da disjunção, é ver tudo separado (focado na parte), entendendo que, para chegar a uma totalidade, se adiciona o um ao um (1 + 1), justapondo um ao lado do outro, mas mantendo uma autonomia dessa parte que se absolutiza e que não permite a interação complexa desse um com o outro, mas somente uma relação reduzida e unidirecional de dominação, que impõe de forma positivista e linear um caminho único a seguir (GUIMARÃES, 2012, p. 13).

A comparação entre essa citação da educação ambiental e os escritos de Paulo Freire remete a uma aproximação significativa entre ambos. E, embora este autor não tenha pretendido ser um educador ambiental, em que pese já haja a existência de muitas pesquisas e trabalhos⁶ que buscam evidenciar conformidades dos pensamentos freireanos e a educação ambiental, reconhecendo-os como possibilidades de enfrentamento e superação da problemática socioambiental.

6 A exemplo disso pode-se citar as referências: As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica (FIGUEIREDO, 2006); Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire (LOUREIRO e TORRES, 2014); A educação ambiental na teoria educativa Freireana (CRUZ, BATTESTIN e GHIGGI, 2014); Pedagogia da Práxis (GADOTTI, 2016), entre outros.



Ainda concernente à relação ser humano-mundo, Freire avança em seus pensamentos e aponta que deve estar pautada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia, visto que todas as transformações da realidade, com destaque para as que são provenientes da prática educativa, não podem seguir por outro caminho que não seja o da ética e o da solidariedade. Tal qual a democracia, esses também são elementos fundantes da educação ambiental, conforme definido pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999).

Sobre a relação ambiente e educação no pensamento freireano, destaca-se que o embasamento nos princípios da criticidade da compreensão do mundo a partir da prática educativa voltada para a transformação da condição de oprimido na qual se encontram os sujeitos. A prática educativa freireana, problematizadora, dialética, mediatizadora e contrária à manutenção da hegemonia se aproxima muito com a premissa da educação ambiental crítica e transformadora que se opõe à manutenção do *status quo* e visa transformar a realidade ambiental que acaba incidindo sobre o sujeito, como é possível verificar na obra de Loureiro (2012).

Diante dessas considerações acerca da teoria freireana, tem-se apresentada a gênese da educação ambiental que contém elementos que já haviam sido prenunciados nas obras de John Dewey, como fora explicitado. Assim, é possível delinear uma síntese comparativa, a partir dos postulados das teorias de Dewey, Freire, apontando os elementos da educação ambiental crítica neles prenunciados, indicando, desse modo, a presença de uma gênese da educação ambiental em tais pensamentos (Figura 02).

Figura 02 – Elementos da gênese da educação ambiental nas obras de Dewey e Freire

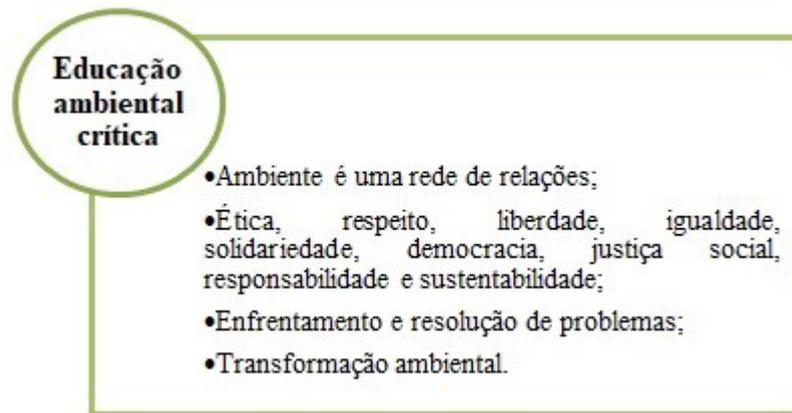


Fonte: Elaborado com base nas obras citadas dos respectivos autores.

Considerando a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e as obras sobre educação ambiental aqui elencadas, sobretudo a de Loureiro (2012), observa-se que muitos dos elementos presentes nos pensamentos de John Dewey e de Paulo Freire encontram-se difusos nos princípios da educação ambiental crítica, conforme disposto na figura 03.



Figura 03 – Princípios da educação ambiental crítica



Fonte: Elaborado com base na PNEA e nos autores utilizados.

Da gênese à metamorfose: perspectivas atuais da educação ambiental e retomada sobre o que há de novo

Discorrida a gênese da educação ambiental, discutir-se-á agora a sua metamorfose no século atual. Adentrando a porta de ruptura de paradigmas que fora deixada aberta por Freire, as perspectivas atuais da educação ambiental circundam em torno do paradigma da complexidade ou paradigma emergente como comumente é referido.

Ancorado no pensamento de Edgar Morin, esse paradigma é um ensaio de superação dos paradigmas instaurados na Modernidade em defesa de uma nova forma de pensar e conceber o mundo, desfragmentando-o e compreendendo-o como um sistema complexo. Segundo esse autor, esse sistema complexo é composto por relações que incluem a complexidade humana, composta por condições inter-relacionadas que, em desarmonia, compartimentalizam o homem e o tornam um ser estratificado, “esquartejado” pelo pensamento disjuntivo (MORIN, 2011).

A educação abordada sob esse prisma entende a complexidade humana como um elemento cosmológico que ocupa uma posição de transformação do ambiente composto pelas relações envolvidas nessa complexidade, considerando a cultura e as disposições psíquicas que tecem a consciência em um plano de incertezas, contradições, paradoxos e conflitos. Desse modo, a educação é em si mesma essencialmente ambiental (idem).

Partindo desse pressuposto, está o pensamento eco-sistêmico que compreende que toda forma de educação é e precisa ser entendida como ambiental, visto que toda ação educacional ocorre em um meio relacional complexo, no entanto, para que essa condição se efetive, tal pensamento desdobra-se em três fases: contextualização dos fenômenos em sua totalidade, distanciando-se do paradigma simplificador moderno (pressuposto da complexidade); reconhecimento de que o mundo é um sistema inacabado e estando em permanente inacabamento e exigência dos sujeitos por ações conscientes responsáveis com a transformação do ambiente (pressuposto da instabilidade) e reconhecimento da impossibilidade de produção de um conhecimento objetivo, pois a realidade

é subjetiva, relacional e fruto de representações do eu a partir do outro (pressuposto da intersubjetividade) (MORAES, 2004).

O paradigma da complexidade e o pensamento eco-sistêmico da educação propõem assim uma visão de ser humano integral que modifica o mundo não somente por intermédio da razão, mas também das emoções, sentimentos e intuições. Devido a isso, a educação precisa propiciar aos sujeitos uma formação que seja transdisciplinar, focada na multidimensionalidade humana, nas múltiplas inteligências, abarcando aspectos biológicos, físicos, mentais, psicológicos, culturais, estéticos, sociais, espirituais, cósmicos e outros mais através do reconhecimento dos múltiplos estilos de aprendizagem (MORAES, 2004).

Nessa direção, a educação ambiental tem como cerne a formação de sujeitos conscientes da condição humana e do seu lugar no mundo, que estejam criticamente atentos à responsabilidade, à solidariedade e à justiça social, através de um sentimento de pertença ao mundo fundamentado no amor pelo cosmos e pelo outro, sendo um instrumento para a libertação de um ego ilusório que se curva diante da hegemonia dominante que aliena (LOUREIRO, 2012). O sujeito formado é então um cidadão planetário, corresponsável com o ambiente.

Analisando essas proposições, o que se põe em questão aqui não são os preceitos dessa emergência paradigmática do século XXI, uma vez que todos os pensamentos aqui elencados são legítimos e legitimados no espaço-tempo no qual foi instituído. O que se reflete é se essa mudança de pensamento, aqui chamada de metamorfose, que concerne à educação ambiental pode ser considerada como uma nova forma de pensar ou se, no ciclo de produção do conhecimento, está retornando a um pensar já defendido, visto que a formação do ser humano integral que instrui corpo e mente, carne e espírito, era uma das premissas da *Paideia*, modelo de educação idealizado por Platão que pretendia formar o homem geral, o cidadão. O ser humano idealizado por Platão era um sujeito que praticava o bem, a justiça e todas as virtudes cabíveis, além de atento à ética, à estética, à política e à metafísica. (JAEGER, 2001). A figura 04 mostra essa aproximação.

Figura 04 – Elementos da formação humana na Paideia e no Paradigma Emergente



Fonte: Elaborado a partir das obras de Jaeger (2001), Morin (2011) e Moraes (2004).



Exposta a metamorfose do pensamento educacional, ficam evidentes as aproximações entre o pensamento eminente na *Paideia* e o que se encontra presente no paradigma da complexidade e no pensamento eco-sistêmico da educação. Bem como, verifica-se uma busca por um “reencantamento” de um mundo que fora desencantado pela ciência e pela razão por meio de uma aproximação do espírito ao ambiente e de uma possível conexão com o cosmos, explicitando um retorno à crença metafísica ou uma aproximação aos misticismos que permearam historicamente o ambiente enquanto natureza.

Desta feita, percebe-se que a metamorfose do pensamento e da produção de conhecimento, por mais que tenha sofrido transformações, mutações e evoluções. Ainda conserva características de uma fase remota, de uma época na qual os primeiros passos acerca da educação estavam sendo dados em nome da formação de um sujeito ideal, tal qual se pretende formar o sujeito complexo, de pensamento eco-sistêmico, dotado da capacidade de desenvolver atitudes ambientais responsáveis.

Notas finais

Suscitar reflexões sobre os pensamentos relacionados à educação e à educação ambiental foi o propósito deste estudo. Diante do que fora discutido a partir das comparações realizadas entre períodos e teorias educacionais e suas implicações nos modos de conceber o ambiente, o sujeito, suas relações e sua respectiva formação, foi possível delinear um panorama de como se tem desdobrado os pensamentos educacionais ao longo dos tempos.

Remetendo à educação ambiental, pretendeu-se demonstrar que mesmo quando ainda não se discutia nada sobre esse campo, já se observavam os prenúncios de uma gênese que estaria embrionada nos pensamentos de John Dewey e de Paulo Freire quando refletiam sobre as necessidades de mudanças educacionais, que se opusessem ao modelo de produção de conhecimento instaurado pela Modernidade que tendenciava a fragmentar a sociedade.

Viu-se também que embora não tivessem essa intenção clarificada em seus escritos, havia nas obras dos autores supramencionados uma preocupação com a relação ambiente e educação que refutava a ideia de natureza, elucidando um ambiente visto e compreendido como meio social de desenvolvimento de relações, premissa que posteriormente passou a fazer parte dos preceitos da educação ambiental.

Como uma espiral infinita, é o pensar sobre a educação. Os movimentos são circulares e no século atual, considerado o período da Pós-Modernidade, vê-se a educação frente a pensamentos renovadores que buscam repelir definitivamente os resquícios de concepção de mundo e formas de produção de conhecimento deixados pela Modernidade através da propagação de ideias fundadas na transdisciplinaridade e no ideário de uma formação de sujeitos emancipados, aptos para agir em sociedade, com a perspectiva de prolongar a vida do planeta em condições dignas, ou, nas palavras de Edgar Morin, sujeitos planetários.

Entretanto, subjacente a esses pensamentos renovadores estão ideias difundidas em tempos homéricos que se entremeiam em um emaranhado tão bem construído de discursos que se torna intrincada a visão de retorno a pontos que estavam considerados



superados no pensamento educacional e entre flutuações teóricas, o novo que se apresenta no campo da educação e da educação ambiental é, na verdade, uma remontagem sofisticada de pensamentos que também já foram novos em seu tempo-espaço, fato que não o desmonta nem o deslegitima.

Da gênese à metamorfose da educação ambiental, a significação não está nos avanços ou retornos a pontos da espiral, mas na tentativa de proposição de pensamentos que vislumbram a melhoria das relações entre os elementos que compõem o ambiente em todas as instâncias e a manutenção do planeta que abriga todas essas relações. Se são novos ou deixam de ser, não importa, o que importa é pensar, refletir, agir e retornar ao ponto de partida estabelecendo um circuito reflexivo de pensamentos e ações com vistas ao estabelecimento de relações sustentáveis (ideia que muito se assemelha com os postulados de Dewey e Freire).

E segue o prolongamento da espiral.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- BRASIL. *Lei 9.795/1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em: 06 de jan. 2018.
- CAPRA, F. A *Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. 8ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- CAPRA, F.; LUISI, P. L. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sócias e econômicas*. São Paulo: Cultrix, 2014.
- CHARLES, S. Paideia e Filosofia no Século das Luzes. In: MENEZES, E.; OLIVEIRA, E. (Org.) *Modernidade Filosófica: um projeto, múltiplos caminhos*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 71-88.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna*. 5ª Edição. Praga: Fundação Calouste Gulbenkian. 2006.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação: Capítulos essenciais*. Apresentação e comentários de Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. *Democracia e Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. O desenvolvimento do Pragmatismo Americano. In: *Cognitio-estudos: Revista Eletrônica de Filosofia*, v.5, n.2. São Paulo: PUC-SP, 2008. p. 119-132.
- _____. *Vida e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1980b.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, M. (Org.). *Caminhos da Educação Ambiental: Da forma à ação*. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 09-16.
- _____. *Educação Ambiental: No consenso um embate?* Campinas, SP: Papirus, 2007.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/2003. p. 189-205. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>> Acesso em: 02 de jan. 2018.
- AEGER, W. W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. De Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.
- LEFF, E. Epistemologia ambiental. Tradução de Sandra Valenzuela. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Saber ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade e Poder*. Tradução de Lúcia Mathilde Orth. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- LOUREIRO, C. F. B. *Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MADEIRA, A. I. O campo da educação comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In: Souza, D. B. ; Martinez, S. A. (Orgs.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 105-135.
- MAGALHÃES, F. O discurso filosófico da pós-modernidade: A filosofia do espetáculo contra o marxismo. In: Revista Ciências Sociais Unisinos. vol. 41, núm. 3, setembro-dezembro, 2005, pp. 190-194. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93841307>> Acesso em: 05 de jan. 2018.
- MORAES, M. C. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANTOS, M. C. F. A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências. In: *Anais do VIII ENPEC*. 2011. Disponível em <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf>> Acesso em: 08 de jan. 2018.
- SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SÁTO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.) *Educação Ambiental*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.
- SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 64 jan.-mar. Rio de Janeiro: ANPEd, 2016. p. 209-224.

