

AUTONOMIA SOCIAL, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Fernando Bomfim Mariana – UFRN

fbmariana@hotmail.com

Resumo: A infinita diversidade de criações históricas advindas das experiências de sociabilidade encontradas em comunidades tradicionais, populações e povos de nosso planeta está sendo substituída pela padronização da existência humana. O modelo de desenvolvimento econômico do capital transnacionalizado acentua tal processo através da urbanização de terras tradicionalmente ocupadas e da disseminação da cultura do pensamento único. Além disso, novas formas de preconceito são fortalecidas, notadamente o urbanocentrismo. Nesse sentido, a violação dos direitos humanos aparece enquanto desafio a ser superado pelos educadores que almejam contribuir para a construção de projetos de emancipação social. Porém, a instrumentalização da educação pode descaracterizar e desencaminhar tais projetos, enquanto a recuperação dos princípios da educação integral ampliam os horizontes da educação ambiental e criam o amálgama indissociável entre direitos humanos e autonomia social.

Palavras-chave: educação ambiental; direitos humanos; autonomia social

INTRODUÇÃO

As atuais possibilidades de fortalecimento da autonomia das comunidades tradicionais, populações e povos de nosso planeta em relação ao sistema capitalista retomam imediatamente a luta pelos direitos humanos como questão imprescindível para suas formas de auto-reprodução social. Isso porque a amplitude e a variedade de tais formas de auto-reprodução social, invocando a diversidade infinita de criações históricas nas aventuras e desventuras da existência humana coletiva, encontram-se em processo de extinção.

A imposição do avanço desenfreado do atual modelo de desenvolvimento econômico, baseado nas relações de exploração do ser humano e pelo esgotamento dos recursos naturais do planeta, e ainda amparado pela cultura do pensamento único, me parece o principal processo político responsável pela extinção da diversidade das referidas criações históricas. Dentre estas, destaco as mais fragilizadas nas dinâmicas de transnacionalização da economia, sejam as criações históricas esculpidas durante séculos e séculos – estou me referindo, em geral, aos modos de vida coletivos que, entrelaçados com a natureza, traduzem fielmente a indissociabilidade entre o ser humano e a natureza.

Qualquer criação histórica que alcance reais condições de existência humana coletiva requer respeito inalienável das suas dinâmicas de vida social e, logo, de um

conjunto de direitos humanos sancionados pela sociedade como um todo para garanti-las integralmente – pelo menos enquanto não alcançamos a supressão definitiva dos imperativos sociais que fundem opressão e condição humana. Ao elaborar a crítica aos direitos humanos, Raoul Vaneigem atentou para tal premissa:

Os direitos humanos, sendo supostos precaver-nos contra tudo o que tente violá-los, sancionam de facto o caráter opressivo de uma comunidade cujos interesses lesam ou contrariam os dos seus membros. É tempo de promover uma sociedade que prescindia de garantias tutelares por ter eliminado as condições que, precisamente, geram a violência, a violação e a opressão, e alienam a sua contestação. (VANEIGEM, 2003:21)

Além da crítica filosófica relacionada aos direitos humanos, observamos outro agravante no quadro desta temática: os direitos humanos sancionados pelas organizações internacionais englobam um conjunto de direitos insuficientes para garantir o pleno desenvolvimento político, econômico e cultural dos seres humanos. E mesmo assim, dentro do razoável conjunto destes direitos já sancionados, notamos recentemente diversas situações de conflito que explicitam a ineficácia completa de mecanismos da política global para garanti-los: desde as comunidades de esquimós ameaçadas pelo degelo de seus continentes, passando pelas comunidades tradicionais latino-americanas vítimas das grandes obras do chamado *desenvolvimento* (indígenas, quilombolas, sertanejas, caiçaras, ribeirinhas, extrativistas, camponeses, e muitas outras), até os povos palestinos, caucasianos, tibetanos, e outros que vivem aterrorizados pelos grandes impérios.

Acredito que a questão econômica representa o ponto central desta discussão, e particularmente seus desdobramentos sócio-culturais relacionados às novas consubstancializações de preconceitos. Analisando o crescimento das renovadas formas de preconceito, conjugadas com seus respectivos movimentos econômicos, destaco o processo de urbanização desenfreado a partir da industrialização de territórios que, tradicionalmente, se desenvolveram e se reproduziram socialmente com maior equilíbrio em relação ao seu ecossistema. A industrialização e a urbanização, vistos como fenômenos conjugados, inauguram um dos maiores genocídios culturais e a mais

intensa devastação ambiental jamais preconizados anteriormente por qualquer civilização.

Essa destruição é facilitada pelo endeusamento do estilo de vida urbano – um “urbanocentrismo” desvairado que considera o “outro” da civilização urbana e tecnológica, como incompetente, atrasado, incapaz. Criam-se, então, os preconceitos que facilitam o impacto sobre a cultura do “outro”.(Whitaker, 2006:74)

A visão urbanocêntrica cria, assim, um estereótipo, ou ainda,

a figura do outro – aquele que impediria o avanço do industrialismo e como tal representaria o atraso. Sob esta ótica passam à categoria de outro todas as populações ditas tradicionais, o que vale dizer todas as comunidades (camponeses, índios, silvícolas, etc.) exploradas pelo sistema econômico, com suas perversas articulações. Essas populações enfrentam um dilema que se traduz socialmente num duplo preconceito. Se resistem ao avanço do sistema, buscando resguardar dessa forma seu equilíbrio em relação ao meio ambiente, seu próprio respeito místico em relação à mãe natureza e suas formas próprias de manejo do ecossistema, são acusados de primitivos, selvagens, retrógrados etc. Quando por outro lado, cedem à pressão do mercado, aderem aos desejos e ao imaginário social do consumo, passando a vender seus produtos, são culpabilizados pela degradação do ecossistema, o qual na maior parte das vezes já fora impactado por aquelas mesmas forças econômicas, as quais acabarão por destruir qualquer resistência à integração. Em suma, se lutam para se integrar estão degradando o meio ambiente e se resistem estão impedindo o progresso. (Whitaker, 2002:20)

O modo de vida urbano pode tornar-se arrogante e preconceituoso ao pressupor superioridade evolutiva em relação ao “outro”. Dessa maneira, busca legitimidade em seu papel civilizatório do “outro” e, ao mesmo tempo, legitimidade em desenvolver práticas de educação *para* o “outro”.

Assim é que, nessa visão, o “outro” não sabe, desconhece qualquer dado científico, o que o torna incapaz de superar sua pobreza. Nesse sentido, ele nunca é visto como vítima do sistema econômico vigente. Ah! Se conseguíssemos educá-lo! – Mas ele não tem perspectiva – proclamam os iluminados, que muitas vezes são sociólogos, agrônomos, ambientalistas. (Whitaker, 2006:76)

A pretensa educação do “outro” nada mais é do que a adaptação forçada de comunidades tradicionais e populações nativas ao modo de vida da cidade – uma das vertentes ideológicas preponderantes da “educação para a cidadania”. Não obstante a isso, esta “educação para a cidadania” procura consolidar grupos coletivos enquanto dependentes das estruturas do Estado-Nação, criando a condição humana do “cidadão”¹ como a única condição humana legítima para a vida no século XXI. Não mais dependentes da natureza e dos recursos naturais de seus respectivos territórios, as comunidades tradicionais passam a depender do Estado-Nação e seus correspondentes empresariais. O caiçara-cidadão, o sertanejo-cidadão, o ribeirinho-cidadão, dentre outros, agora poderão (e deverão) votar, pagarão pelos recursos naturais que outrora obtinham acesso com todo o direito e legitimidade no momento em que controlavam seus territórios, e poderão participar de programas sociais do governo. Incluindo, até mesmo, cursos de qualificação profissional voltados para o desenvolvimento sustentável (como se tais populações não praticassem secularmente, aos seus próprios moldes, formas econômicas auto-sustentáveis). É nesse sentido que procuro colocar um dos elementos da crítica da educação para a cidadania, ou seja, a instrumentalização da educação.

A educação instrumentalizada é hoje, mais evidente, sob as formas de campanhas educativas: educação para a paz, educação para a cidadania, educação para o trânsito, educação para o meio ambiente. As campanhas educativas são, na realidade, campanhas políticas, segundo Steiner-Khamsi, desenvolvidas pelos

programas educativos transnacionais, como son <<educación para la frugalidad>>, <<educación para la modernización>>, <<educación para la reconciliación>>, <<educación para la diversidad>>, <<educación para la tolerancia>>, <<educación para la paz y el

¹ Lembremos da definição de “cidadão” no dicionário Aurélio: membro de um Estado, considerado do ponto de vista de seus deveres para com a pátria e de seus direitos políticos.

entendimiento internacional>>, <<educación para la democracia>> y otras clases de programas. Propugno interpretar los diversos programas de <<educación para>> como campañas políticas que intentan señalar un desarrollo concreto al resto del mundo. (...) Existe un importante flujo transnacional de tales programas educativos que merece un mayor análisis especializado. No obstante, no es probable que detectemos estos movimientos internacionales mientras sigamos sin reconocer que la transferencia educativa puede implicar discursos antes que prácticas. (STEINER-KHAMSI, 2006:151)

A transferência educativa é o coroamento dos discursos políticos na educação. Traduz uma teoria de educação externalizada, que é oferecida (ou imposta) aos grupos sociais envolvidos enquanto público-alvo destes programas educativos.

“En este contexto, la Educación asume su tarea de garantizar el orden en una política de prevención de desórdenes sociales, y se apoya en las ideologías manipuladoras del multiculturalismo, del relativismo y de la tolerancia. (...) En esta nueva dinámica del capitalismo, la educación dejó de ser pensada como una cuestión nacional o hasta aún como una cuestión restringida a bloques de países. Hoy la educación es pensada y planificada en términos mundiales, en consonancia con las necesidades de un capitalismo mundializado y profundamente desigual en términos de exigencias en lo que se refiere a la complejidad en que deberán estar formadas las nuevas generaciones, a los niveles salariales, a las condiciones de trabajo y a los tipos de conflictos que prevalecen en diferentes países y regiones del mundo.” (Bruno, 2006:104)

Não é por acaso que na América Latina, continente que ainda resguarda importantes reservas de recursos naturais, proliferam cada vez mais os programas de educação para o meio ambiente, desenvolvidos em maior escala pelas grandes corporações capitalistas. Os programas de educação ambiental também se configuram como campanhas políticas, na mesma lógica da transferência educativa de uma <<educação para>>. As múltiplas abordagens da educação para o meio ambiente procuram, em geral, atingir um mesmo objetivo: despertar outros olhares de seu

público-alvo (podem ser escolas, sindicatos, empresas, comunidades tradicionais, etc.) para um determinado aspecto da relação entre o ser humano e a natureza.

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA, URBANIZAÇÃO E EXPANSÃO DO CAPITAL

A análise da história da colonização pode também nos revelar, em paralelo, a história do preconceito e das idéias de superioridade evolutiva. Talvez seja difícil para nós enxergarmos que a nova onda de invasão e colonização de territórios habitados por comunidades e populações tradicionais pudessem significar a atualização contemporânea das formas antigas de colonização e racismo. Se o racismo, enquanto consciência da superioridade biológica de uma raça em relação a outra, fora desenvolvido sobretudo através das práticas de colonização e escravidão da época moderna (exacerbado pelo neo-colonialismo recente no continente africano), como podemos deixar de compará-lo às atuais formas de invasão dos territórios livres de urbanização pelos grandes interesses econômicos globais, guiados pela tríplice aliança entre indústrias da violência, energia e construção civil? Essa tríplice aliança não está desprovida de ideologia, muito pelo contrário. Seus alicerces ideológicos contam com diversos mecanismos que incidem diretamente sobre a questão da educação, Estes alicerces são construídos majoritariamente pela indústria cultural, mas também estão apoiados diretamente pela propaganda e marketing do modo de vida urbano (e caso não alcancem os resultados comportamentais esperados, os mecanismos de repressão social são acionados, claro).

A transmissão via cultura de massas das campanhas políticas de educação para a cidadania sanciona, portanto, uma educação instrumentalizada para incutir e consolidar os preceitos do modo de vida da cidade e da dependência das estruturas do Estado-Nação em seus habitantes, sejam seus comportamentos adequados e inadequados: “Não pise na grama”, pois o lugar da caminhada é no cimento; “Jogue o lixo no lixo”, pois os lugares mais apropriados para os resíduos são os enormes lixões situados nas periferias das grandes cidades; “Proibida a entrada de animais”, pois seu cãozinho poderá perturbar a ordem higiênica local; “Não entre sem camisa”, pois o suor de seu corpo inviabilizará o suave odor anti-séptico; e a máxima dos lemas “Sorria: você está sendo filmado”, pois o bom cidadão deve se alegrar por viver na sociedade de vigilância e

controle. Tal ideologia nos indica os objetivos da formação das novas gerações em relação ao adequado comportamento na ordem social estabelecida.

Ao lado da educação instrumentalizada de uma “educação para a cidadania”, observamos o mesmo processo com a educação ambiental. O ensinamento de um suposto funcionamento do modo de produção capitalista que não degrade a natureza é a base filosófica de grande parte das concepções de educação ambiental. Nesse sentido, a educação ambiental instrumentalizada e aplicada nas práticas pedagógicas não contemplam, em geral, os requisitos elementares para o fortalecimento da autonomia social das comunidades tradicionais, populações e povos que ainda hoje se auto-reproduzem com alto grau de independência das institucionalidades do grande capital – notadamente através do controle sobre seu próprio território e do desenvolvimento de habilidades de auto-sustentabilidade econômica.

Desprovidos do exercício de manejo da gestão de seu território, as futuras gerações dessas populações assimilam a idéia de que “aquele lugar não lhe pertence”. A urbanização legitima a presença jurídica do Estado, e a compensação desse processo se consubstancializa, em geral, com a instituição da propriedade privada (regularização fundiária de residências particulares) em detrimento de terras coletivas tradicionalmente ocupadas. Além disso, identifico a substituição das atividades autodeterminadas pelo trabalho heterônomo – notadamente sob a forma de emprego. As atividades autodeterminadas pressupõem, em geral, o manejo de largas áreas comunitárias (são estas áreas comunitárias, essencialmente públicas, que nutrem as atividades econômicas auto-sustentáveis com seus recursos naturais, notadamente nascentes de água, terras e quintais coletivos, sistemas florestais, etc.). Após o processo de transformação das relações de trabalho e das relações jurídicas de propriedade, surgem os programas instrumentalizados de educação ambiental e de educação para a cidadania, subvertendo as práticas de autonomia social praticadas pelas comunidades tradicionais.

Paralelamente, os investimentos em educação crescem na medida em que a relação entre o aumento das habilidades e qualificações da força de trabalho e o aumento da produtividade torna-se direto. Porém, tais investimentos condicionam-se aos padrões estabelecidos pelos grandes centros financeiros globalizados. Assim, o campo da educação – incluindo não só as instituições educacionais, mas todo seu corpo de trabalhadores profissionais, que incluem professores, pesquisadores e muitos outros funcionários escolares – está sofrendo uma das maiores deturpações e desvios de seus objetivos utópicos, dentre os quais destaco a formação de indivíduos críticos e ativos

socialmente, sensíveis e inteligentes, capazes de contribuir diretamente para a gestão coletiva de seu meio ambiente e da própria vida, amenizando os impactos da divisão social do trabalho, e construindo um processo de permanente auto-instituição social para evitar a consolidação de poderes coercitivos e opressores.

O campo da educação vincula-se cada vez mais às demandas do mercado capitalista transnacional, impondo distintas qualificações aos alunos e futuros profissionais do mercado de trabalho: funcionários submissos e inativos socialmente (salvo em épocas de eleições ou outros mecanismos da democracia indireta), inteligentes porém insensíveis (até porque enfrentarão um mercado de trabalho cada vez mais concorrido, onde a ode competitiva alcança invariavelmente proporções desumanas), incapazes de participarem de gestões coletivas não hierárquicas e até incapazes de gerir suas próprias vidas (acentuando a divisão do trabalho até à esfera do trabalho doméstico), enfim, construindo um processo permanente de alienação social e contribuindo para a consolidação de poderes cada vez mais coercitivos e opressores. Hoje somos educados para isso, inclusive com o auxílio de outras instituições, além da escola, em destaque os meios de comunicação de massa, incluindo a indústria cinematográfica. Aos mal-educados, dentro dos princípios de educação da transnacionalização do capital, restam o desemprego, o ostracismo e a marginalização profissional.

As concepções de educação e de ecologia apropriadas para subsidiar as novas bases de transnacionalização do capital são, em geral, formuladas a partir das demandas de expansão da produtividade (compreendida aqui como lucros financeiros na acepção capitalista de produtividade). Estas abordagens das ciências da educação e da ecologia orientam-se, portanto, em acordo com o mercado internacional, cujas estruturas de poder agregam desde políticos profissionais dos sistemas democráticos indiretos de eleições partidárias, passam pela espinha dorsal das ações de seus correligionários empresariais e patrocinadores na cena da economia global, até mesmo por jornalistas, intelectuais, e não excluindo inclusive os agentes da economia ilegal, como traficantes de armas, drogas, seres humanos, animais e plantas. Também incluem institutos e organismos educacionais internacionalizados, ora vinculados diretamente aos programas de educação mundializados, ora subsidiários de informações dos diversos campos científicos do saber, cuja modificação em detrimento de determinados critérios – no caso da transnacionalização do capital, critérios de padronização, segmentação e especialização – tem ocasionado novas configurações sociais.

Nas estruturas de educação do poder internacionalizado, fulguram algumas universidades e institutos de educação qualificados de *Centros de Excelência*. Em geral, tais Centros de Excelência contam com o apoio direto de programas de organismos internacionais, tais como UNESCO, UNICEF, e outros.

A principal concepção de educação desenvolvida pelos Centros de Excelência para disseminar na sociedade de massas os propósitos do projeto de transnacionalização do capital é a instrumentalização da educação. A educação instrumentalizada não é uma concepção recente, e aparece com o capitalismo ao estreitar as relações entre conhecimento e poder. Além disso, a educação instrumentalizada para o domínio do homem sobre a natureza é a base filosófica de educação que nasceu nos primórdios do capitalismo, e que ainda está instituída socialmente, apesar de assumir outros contornos ideológicos.

Dessa maneira, recoloca-se a questão inicial de uma maneira mais precisa: a relação indissociável entre comunidades, populações e sociedades e natureza. E esse pressuposto é central para retomarmos um exame crítico do significado da educação ambiental para o processo de transnacionalização do capital.

Os processos pedagógicos individualizados de educação ambiental, nesse sentido, são apenas falácias enquadradas numa campanha política travestida de educação, e cujo resultado imediato é a exclusão de temáticas sócio-ambientais – temáticas estas que afluariam análises das relações sociais entre seres humanos e, logo, dos conflitos entre as desigualdades sociais. É por isso que essas campanhas políticas privilegiam seu enfoque na mudança de hábitos individuais, negligenciando a incorporação dos temas sociais e ocultando a origem, o financiamento e os reais propósitos aos quais se destinam tais programas.

No entanto, as ações individuais isoladas não são responsáveis pela superação de problemas ambientais, cuja origem está obviamente no modo de produção capitalista. Seria cômico se não anunciasse uma tragédia: enquanto responsabilizam o indivíduo, isoladamente, pela recuperação ambiental do planeta, os mesmos organismos internacionais, gestores de programas de educação ambiental, tramam o aumento da produtividade de setores da economia que esgotam os recursos naturais do planeta e intoxicam o meio ambiente com resíduos tóxicos altamente poluentes.

Assim, ao examinar a educação ambiental de maneira ampla, ou seja, a partir das relações sociais estabelecidas entre todas as comunidades, populações e sociedades envolvidas em tal processo, e, ao mesmo tempo, das relações advindas entre estas e a

natureza, devemos então compreender as diferenças entre o grupo social que faz a oferta de determinado programa de educação ambiental (aquele que concebe e executa tais programas e se especializa nessa função gestora), e o grupo social que é o público-alvo desses programas.

Em algumas dinâmicas de programas de educação ambiental, o grupo social gestor seleciona a informação que será transmitida ao grupo social receptor. Mas partindo do pressuposto que a educação para o meio ambiente se conjectura antes como uma campanha política do que um processo educativo intrínseco a determinado grupo social, devemos então perceber as relações ocultas estabelecidas entre o conhecimento que determinado grupo social almeja disseminar e, ao mesmo tempo, qual sociedade e qual relação de poder deseja instituir.

Ao mesmo tempo, esses Centros de Excelência são responsáveis pela formação e qualificação da classe dos gestores. A formação e qualificação dos futuros gestores está embasada no desenraizamento comunitário e descompromisso social (BAUMAN, 2003), e opera no vácuo das estruturas de poderes políticos locais (instituídos e controlados mais diretamente pelas populações) e na imposição de condições de desenvolvimento econômico e social condizentes aos princípios do mercado internacional.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Por outro lado, a história da educação nos aponta outros desígnios para este vasto campo do conhecimento. Uma das concepções que se contrapõe frontalmente à instrumentalização do saber é a concepção da educação integral. O contexto histórico do surgimento do conceito de educação integral encontra-se na resistência e recusa de alguns setores da nascente classe operária do século XIX em aderir ao aparato escolar disciplinador reservado às futuras gerações dos trabalhadores industriais europeus. As origens do conceito de educação integral residem, portanto, na recusa ativa de trabalhadores da alienação do processo produtivo, consolidada no contexto da revolução industrial. E nesse sentido, observamos o aparecimento da *escola*, instituição que poderia cuidar da disciplina do enorme contingente de trabalhadores recém-usurpados das habilidades requeridas a um grau elevado de autonomia econômica na sociedade.

Somada ao conteúdo técnico requerido para as operações manuais, a escola passa a ensinar a disciplina do trabalho heterônomo: desde a devida disposição espacial

dos corpos, perpassando pelas boas maneiras de obediência e submissão, e desembocando na demarcação e controle temporal das novas gerações de trabalhadores.

A ruptura de uma base de aprendizagem voltada para a compreensão de todas as etapas do processo produtivo – essência da relação mestre/aprendiz observada nas oficinas de trabalho ou corporações de ofício anteriores ao advento da Revolução Industrial – ocorre justamente em decorrência da alteração do processo produtivo. A escola moderna emoldura-se enquanto organismo auxiliador da emergente classe burguesa para o estabelecimento dessa nova ordem socioprodutiva. Não é mera coincidência a instituição praticamente simultânea das sirenes escolares e dos apitos das fábricas, da disposição panóptica das carteiras de estudo nas salas de aula e dos postos de trabalho nos galpões industriais, da incessante repetição de exercícios escolares e de operações manuais, da diferenciação e separação entre os momentos de lazer e de labor, da autoridade inquestionável do professor e do patrão (sob o risco de retaliações ou expulsões), das competições e hierarquizações, enfim, da contínua fragmentação das áreas de conhecimento científico paralelamente à acentuação da divisão social do trabalho.

Contrariando as rígidas estruturas escolares em construção concomitante ao desenvolvimento do processo de alienação operária, o surgimento do conceito e das práticas de educação integral no final do século XIX representa, por exemplo, a contraposição da classe trabalhadora para romper as recentes formas históricas de dominação social em que estava submetida. Através do encontro de diversas práticas pedagógicas e movimentos educacionais absolutamente inovadores, a educação integral visa restituir aos trabalhadores as habilidades manuais e os conhecimentos intelectuais necessários para reassumirem o controle completo do processo produtivo econômico e, mais adiante, reconstruírem autonomamente suas dinâmicas sociais.

A esta rede formal e informal de capacitação profissional e formação técnica e científica devem-se acrescentar as escolas de iniciativa popular, as sociedades operárias, os ateneus, as casas do povo e toda uma gama de atividades similares que compunham um considerável movimento de auto-instrução. Boa parte do movimento operário colocou nessa rede suas esperanças de acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua posição social e política frente às classes dominantes, quando não de subverter radicalmente a ordem social

existente. Outra parte – de orientação marxista – centrou suas reivindicações em uma escola para os trabalhadores financiada mas não gerenciada pelo Estado e combinada com a incorporação dos jovens na produção. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989:121)

As inovações foram provocadas pela ampla e diversificada gama de experimentações educacionais voltadas para a liberdade e para a emancipação do ser humano. Dentre as experiências mais relevantes e conhecidas, destaco aquelas embasadas teoricamente na nascente pedagogia libertária ao final do século XIX, tais como o Orfanato de Cempuis, o instituto educacional “A Colméia”, a Escola Racionalista ou Moderna, e outras experiências escolares que iniciaram a aproximação entre educação e direitos humanos.

Atualmente, a educação integral constitui um amplo conjunto de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Tais práticas encontram tempo e espaço heterogêneos, prosperando através de iniciativas educacionais que visam uma formação equilibrada e uma interação dinâmica e sistêmica com o meio ambiente. O olhar da educação integral procura transcender a inteligência intelectual, agregando outras inteligências humanas, como as emocionais (corpo psíquico) e as fisiológicas (corpo físico – sentidos e movimentos).

Nesse sentido, Edgar Morin faz o vínculo entre educação e complexidade, procurando introduzir a dimensão *poiética*, ou seja, a manifestação da criatividade, novidade e temporalidade (Morin, 2003). Ao mesmo tempo, Morin procura desconstruir o vínculo entre determinismo e complexidade:

Ao complexificar-se, a idéia de ordem se relativiza. A ordem não é absoluta, substancial, incondicional e eterna, mas relacional e relativa; depende das suas condições de surgimento, existência, e se reproduzirá incessantemente: toda ordem, cósmica, biológica etc., tem data de nascimento e, cedo ou tarde, terá data de falecimento. (...) O que é verdadeiramente perturbador para o reino determinista e para os cultuadores incondicionais da fossilização da linguagem, é que a complexidade de um objeto qualquer remete a uma região do devir não redutível a nenhuma lógica, qualquer que seja ela. (MORIN, 2003:48)

A atualidade do pensamento complexo e da introdução de sua dimensão poiética para o campo da educação reside na possibilidade de aplicação prática e inovadora de experimentações sociais distintas de práticas unidimensionais, simplificadoras, reducionistas e deterministas. Ainda segundo Morin:

Embora a complexidade emergja inicialmente no campo das ciências naturais, não é menos verdadeiro afirmar que, se existe um âmbito ao qual corresponde por antonomásia o qualificativo de *complexo*, esse é o mundo social e humano, que, certamente, é primordial para a experiência educativa. A razão é óbvia, pois uma das preocupações fundamentais de toda a educação que se preze é a preocupação pelo melhor modo de convivência política na *polis*. (MORIN, 2003:51)

Utilizo o pensamento complexo desenvolvido por Morin no contexto da contribuição dos princípios da educação integral para as práticas de educação ambiental que vislumbrem o horizonte da autonomia social, uma vez que as experiências pedagógicas investigadas, neste estudo, são efetivadas através do papel ativo da comunidade em reassumir o controle da educação de suas futuras gerações, representando situações educativas articuladoras dos princípios da educação integral. Dentre tais princípios, destaco a seguir:

- a crítica da divisão social do trabalho;
- o resgate de conhecimentos tradicionais populares voltados para o fortalecimento das habilidades locais de auto-governo e do uso sustentável dos recursos naturais, assim como a substituição de preceitos econômicos de exploração por práticas econômicas de cooperação;
- a organização e implementação do processo educativo de forma coletiva e democrática, envolvendo educadores e educandos em práticas autogestionárias;
- a defesa dos direitos humanos;

O princípio de defesa dos direitos humanos contemplado em diversas experiências contemporâneas de educação formal nos indica que, apesar da tendência da educação instrumentalizada invadir os tempos e espaços das práticas educativas, a educação escolar ainda representa um campo vasto de atuação para os profissionais da área.

As escolas nas cidades, por um lado, procuram resguardar crianças e jovens das situações humanas degradantes da vida urbanizada, além de ensinar algum conteúdo elementar de conhecimentos para os alunos. A sociabilidade na escola também está ameaçada, mas muito menos agressivamente que fora dela, onde as ruas estão transformadas em caminhos viários, ou o anonimato populacional e a miséria impelem permanente medo do estranho (o “outro”) nas calçadas. Tais escolas também conseguem restituir certo sentido de comunidade nos bairros em que estimula dinâmicas de integração comunitária entre pais e mães dos alunos, funcionários, educadores ou outros profissionais de educação. Esse aspecto constitui um dos mais elevados desafios de um projeto pedagógico consistente.

As práticas pedagógicas voltadas para a consolidação da consciência de direitos humanos no ensino fundamental alcançam, nesse sentido, grandioso objetivo.

Uma educação voltada para a cultura de respeito aos direitos fundamentais do ser humano deve ser uma educação comprometida com a transformação da realidade brasileira atual, ainda marcada por desigualdades, violência e autoritarismo. Nesse contexto o desafio primeiro da educação infantil, no campo axiológico, é estimular na criança a percepção da diversidade, a consciência da igualdade e o sentimento de solidariedade. A escola fundamental propicia uma dupla vivência de importância singular para a criança: a esfera privada no mundo familiar construído em torno do eixo da identidade contrasta com a esfera pública em que predomina a diversidade. Nessa, se constrói o valor da liberdade e o respeito à dignidade de cada pessoa pela percepção de que somos diferentes na aparência, nos costumes e no pensamento. Todavia, a liberdade para não se tornar uma simples expressão do indivíduo e, mais, do individualismo precisa estar vinculada ao valor da igualdade, ou seja, a defesa de uma sociedade livre de estruturas que geram opressões e desigualdades sociais. (CARDOSO: 2008)

Ao conceber a educação de maneira ampla e sistêmica, nos debruçamos com outras práticas de educação que merecem especial atenção: as práticas de educação concebidas e executadas no seio dos movimentos sociais de trabalhadores, camponeses, quilombolas, indígenas e demais comunidades tradicionais. Os exemplos são diversos, e

engrandecem as perspectivas de superação da crise na área da educação: os exemplos ilustrativos que posso oferecer são as práticas de educação nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (Brasil), dos centros de cultura da União dos Trabalhadores Desocupados ou do MTD (Argentina), escolas indígenas, e muitas outras experiências espalhadas pelo continente latino-americano. As práticas pedagógicas advindas deste modo de compreender a educação, já nomeadas anteriormente por pedagogias de levante (Mariana, 2003), representam uma das contribuições diretas desta área do conhecimento para o fortalecimento da autonomia social de diversas populações e comunidades tradicionais.

Além disso, contribuiriam para as

políticas orientadas a favorecer a permanência dessas pessoas em contextos específicos em que têm de enfrentar muitas dificuldades. Nesta perspectiva, processos educacionais que visam o empoderamento desses grupos são de fundamental importância. (...) O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural. (CANDAUI, 2008:112-113)

Ao assumirmos que as concepções de educação em direitos humanos devem transcender o espaço da educação formal, e inclusive alcançar as práticas de educação ambiental, identifiquei a necessidade de incorporarmos as mudanças de gestão escolar enquanto processos sociais elementares para reconciliarmos a educação ambiental com os direitos humanos. Aponto o incomensurável valor das ações de trabalhadores da educação voltadas para o fortalecimento do convívio comunitário nas escolas, vislumbrando assim as possibilidades de início de práticas embrionárias de autogestão das escolas estatais (as ditas escolas públicas) – ao meu ver uma das únicas saídas a curto prazo para amenizar o desastroso quadro da educação no Brasil.

Paralelamente ao processo de estimulação das formas embrionárias de autogestão nas escolas estatais, acredito também no controle direto dos profissionais de educação na gestão das escolas particulares, visando a desmercadorização da educação e colidindo frontalmente com os objetivos estabelecidos nas instâncias para-legais das esferas transnacionais globalizadas de educação. A forma cooperativa me parece a

melhor forma, apesar de suas infinitas contradições que acarreta no cotidiano do ambiente escolar.

Finalmente, ressalto que a diversidade de comunidades, populações e sociedades em que o ser humano pode se organizar nos revela inúmeras possibilidades das formas de sociabilidade encontradas durante a História. E conseqüentemente da infinidade de projetos de sociedade que podemos conceber autonomamente a partir do campo da educação.

Para isso, é fundamental, também, que de um lado, entendamos a cultura de cada um de nossos povos como algo a ser preservado, enquanto garantia da soberania e da diversidade contra a homogeneização cultural. De outro, que respeitemos e somemos as diferenças entre nós, transformando-as precisamente em elementos positivos, capazes de enriquecer o projeto contra-hegemônico que nos propiciará um outro amanhã. (LEROY & PACHECO, 2006:56)

Todavia, a contínua desestruturação de populações tradicionais que ainda praticam, em grau elevado, diversas formas de auto-governo social é uma dura realidade a ser combatida pela sociedade em geral.. Tal desestruturação acarreta profundos e irreversíveis impactos sócio-ambientais, constituindo inclusive um problema crucial no panorama global da educação ambiental e dos direitos humanos. Isso porque a perda das habilidades e conhecimentos comunitários de sociedades autônomas dificilmente poderão ser recuperadas em escolas ou programas especializados de educação. Dessa maneira, reitero a importância de aprofundarmos as relações entre educação, meio ambiente e direitos humanos – elementos fundamentais para o fortalecimento da autonomia social no planeta.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2003.
- BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. “*Educación y poder*”. In: FELDFEBER, Myriam & OLIVEIRA, Dalila Andrade (comp.). **Políticas educativas y**

- trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. “*Multiculturalismo, educação e direitos humanos*”. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (orgs.) **Educação em direitos humanos**. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Educação Fundamental em direitos humanos**. ANAIS do I Congresso Latino-americano de educação para os direitos humanos, 2008.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- LEROY, Jean-Pierre; Pacheco, Tania. “*Dilemas de uma educação em tempos de crise*”. In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAYRARGUES, Philippe P; CASTRO, Ronaldo S. (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARIANA, Fernando B. **Autonomia, cooperativismo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): contribuições educativas para autogestão e pedagogias de levante**. Dissertação (Mestrado), 2003.
- MORIN, Edgar. **Educar na era planetária : o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo, SP : Cortez. Brasília, DF : Unesco, 2003.
- STEINER-KHAMSI, Gita. “*Transferir la educación y desplazar las reformas*”. In: SCHRIEWER, Jürgen (comp.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2007.
- VANEIGEM, Raoul. **Declaração Universal dos Direitos do Ser Humano**. Lisboa: Antígona, 2003.