

RECONFIGURAÇÕES DO CAMPO PEDAGÓGICO: EDUCADORES SOCIAIS E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR

Ivonaldo Neres Leite

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

Objetiva-se apresentar as bases da educação ambiental popular. O trabalho resulta de uma pesquisa que contemplou uma investigação bibliográfica (em língua portuguesa e estrangeira) e um estudo empírico sobre o Programa Nacional de Educação Ambiental. Foram obtidos os seguintes resultados: os espaços não-escolares, como esfera de incidência da educação social, demandam procedimentos próprios; há três concepções de educação ambiental: naturalista, sistêmico-funcional e ecosocialista; a educação ambiental popular afilia-se à concepção ecosocialista de educação ambiental. Conclusivamente, é assinalado que a educação ambiental popular requer renovação das abordagens, onde o campo educativo não se limite à mera 'aplicação' das ditas 'ciências puras'. Assinala-se ainda a necessidade de se adotar a pesquisa-ação como procedimento no trabalho com a educação ambiental popular.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Campo Pedagógico. Educadores Sociais.

RECONFIGURATION OF THE PEDAGOGICAL FIELD: SOCIAL EDUCATORS AND THE PERSPECTIVES OF THE POPULAR ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract

The objective of the study is to present the basis of the popular environmental education. It is the result of a survey that contemplated a bibliographic investigation (in Portuguese and foreign languages) and an empiric study on the Programa Nacional de Educação Ambiental (National Program on Environmental Education). The following results were obtained: the non-scholar spaces, as a sphere of incidence of social education, demand specific procedures; three environmental education concepts exist: naturalist,

systemic-functional and eco-socialist; the popular environmental education is affiliated to the eco-socialist concept of environmental education. Conclusively, it is noted that the popular environmental education requires renovation of approaches, where the educational field is not limited to mere 'application' of the so called 'pure sciences'. The need to adopt a survey-action as procedure in the work with popular environmental education is also noted.

Keywords: Environmental Education. Pedagogical Field. Social Educators.

Introdução

Contemporaneamente, uma abordagem em educação que supere os meros clichês acadêmicos (dentre os quais, a citação estéril de autores), chancelando-se pela problematização analítica, bem como por um recíproco e criativo movimento entre instância lógica e instância empírica, logo porá em realce que, atualmente, o mundo educativo tem passado por uma profunda mutação.

Trata-se de uma mutação que, por exemplo, faz erodir os tradicionais postulados a partir dos quais a educação escolar emergiu e, ao mesmo tempo, configura novas modalidades de trabalho pedagógico¹. A crise da escolarização dos alunos, dos saberes profissionais dos professores e da autoridade escolar inscreve-se na erosão dos postulados que, historicamente, têm sustentado a instituição escolar, ao passo que a demanda por profissionais para o desempenho de atribuições educativas em espaços não-escolares² consubstancia novas modalidades de trabalho pedagógico.

Detendo-me aqui nessas novas modalidades, interessa, primeiramente, empreender uma incursão analítico-conceitual acerca da própria Pedagogia, para, assim, realçar adequadamente o campo sobre o qual seus protagonistas – denominados *educadores sociais* – atuam. Dessa forma, poder-se-á então colocar em relevo a educação ambiental como uma esfera das novas modalidades de trabalho pedagógico.

Pedagogia em debate: impasses e definições

De modo geral, acertadamente, determinados pedagogos e entidades suas costumam enfatizar que a educação é uma prática social, ou seja, é um fenômeno totalizante que ocorre em todas as esferas da sociedade, mas, em seguida, contraditoriamente, reduzem a pedagogia unicamente à docência³, à educação escolar, desconsiderado, portanto, as práticas educativas não-escolares, em suas manifestações não-formais. Por certo, em alguns casos, isso ocorre por incompreensão/limitação teórica, mas esta não é a única razão para tanto.

Há razoáveis evidências empíricas demonstrando que, não poucas vezes, tal posição é uma decorrência da concepção segundo a qual é necessário depurar os currículos do curso de pedagogia das disciplinas oriundas do campo da Teoria Social⁴, excluindo e/ou reduzindo a presença designadamente da Sociologia da Educação⁵. O argumento aí é que não há sentido, num curso que vai formar professores para as séries iniciais, “perder tempo” com abordagens sobre a sociedade. Não é este o local para tratar desse equívoco, mas coloco em evidência duas notas a propósito.

A primeira é que é, no mínimo, impróprio querer formar profissionais que vão atuar numa agência de socialização secundária (a escola), sem dotá-los de uma base sólida a respeito do processo de socialização, as suas configurações primárias, a dos grupos e instituições sociais, etc. E mais ainda: sem mostrar-lhes que essa agência está envolta com as relações gerais de poder que perpassam a sociedade. A segunda nota é que a abordagem histórico-sociológica, bem como a antropológica, é central para que se compreenda a globalidade do fenômeno educativo, e assim se perceba, por exemplo, que o trabalho pedagógico não se restringe à escola – ele acontece também, e cada vez mais de modo crescente, nos espaços não-escolares. ONGs, empresas, movimentos sociais, hospitais, âmbitos do poder judiciários, são exemplos de contextos não-escolares de atuação do pedagogo.

Mas, exatamente nesse último caso, situa-se a questão que impacta o campo pedagógico, isto é, a definição do caráter da pedagogia e do âmbito de atuação dos seus profissionais. Além das limitações teóricas de

formulações que aí têm emergido, há uma extrema insuficiência da reflexão pedagógica em produzir análises autônomas que a credenciem cientificamente.

Muito embora Beillerot (1985) tenha afirmado - com um refinado senso irônico - que, a seguir ao sono, a pedagogia é a primeira atividade da nossa sociedade, a verdade é que a reflexão pedagógica poucas vezes se tem apresentado efetivando as potencialidades de uma perspectiva cientificamente orientada. Se, de modo geral, ela constituiu-se sob o *registro da oscilação*, ou seja, tentando superar a dicotomia entre a *arte* e a *ciência*, a prescrição de formas de atuação e a explicação dos fatos que têm lugar na esfera educativa, no contexto brasileiro, tal tendência oscilante é ainda mais acentuada. Isto porque, diferente do que acontece em outros países, no Brasil, não existe o curso de ciências da educação, que é o curso que congrega, por exemplo, as abordagens da sociologia, história, antropologia, psicologia e da economia voltadas à educação. Estreitamente vinculadas à Teoria Social, as ciências da educação orientam-se fundamentalmente para a pesquisa e colocam ênfase no trabalho não-docente nos diversos contextos educativos, pois os que concluem esse curso não têm a docência como destino profissional. No caso brasileiro, no entanto, as ciências da educação estão abrigadas no interior do curso de pedagogia.

Em meio a essa “sobreposição”, emerge uma série de questões que desafiam a reflexão educativa e que demandam respostas em função da necessidade de definir o marco identitário da profissionalidade do pedagogo, pondo em realce o seu âmbito de incidência.

De forma preliminar, portanto aproximativa, discuto a seguir, a partir, sobretudo, dos aportes contemporâneos da sociologia da educação⁶, algumas das configurações requeridas em face da necessidade de se delimitar o terreno de abrangência do trabalho pedagógico, o que significa, ao fim e ao cabo, apontar os horizontes do perfil dos que dele se ocupam e, assim, por decorrência, vislumbrar uma perspectiva de sua identidade profissional. Dessa forma, desde logo, a questão que se põe é a da definição dos espaços de realização do trabalho pedagógico. Ao proceder desse modo, evidenciar-se-ão os contextos das novas modalidades de trabalho pedagógico.

Campos do trabalho pedagógico: espaços escolares, não-escolares e educadores sociais

Num trabalho que, sugestivamente, tem como subtítulo “Do excesso de discursos à pobreza das práticas”, Nóvoa (1999), ao tratar das formulações educativas e da atuação docente, coloca em evidência algo paradigmático. Assinala que, nos últimos tempos, tem-se propagado uma ampla retórica sobre o labor educativo, mas que não produz resultados práticos, pois os discursos se limitam a abstrações, não enfocando as questões naquilo que são os seus desafios concretos.

Trata-se, portanto, de sair do plano das generalidades e, com consistência analítica, focar as questões educativas em sua especificidade. Neste sentido, procurando delimitar um panorama do trabalho pedagógico nos espaços escolares e não-escolares, apresento o quadro abaixo, seguido de uma abordagem onde, de forma introdutória, categorizo algumas das dimensões do *fazer profissional* em ambos os contextos⁷. No caso dos contextos não-escolares, trata-se de entender as bases sobre as quais as novas modalidades de trabalho pedagógico, como elas são concebidas no presente texto, se desenvolvem.

Quadro 01 - Espaços escolares e Espaços não-escolares

ESPAÇOS ESCOLARES	ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES
Ênfase no ensino/instrução	Ênfase na auto-aprendizagem, socialização e ressocialização
Primazia do conteúdo curricular explícito	Atenção ao currículo oculto e à forma de mediação/aquisição de conhecimento; didática e transposição didática em evidência
Centralidade da avaliação quantitativa/normativa como mecanismo de aferição cognitiva	Realce em modalidades qualitativas de aferição, como a avaliação formativa
Marco de atuação: instituído	Norte da ação pedagógica: dialética instituído & instituinte.
Trabalho educativo reduzido à docência: professor disciplinar	Trabalho educativo como ação <i>bricoleur</i> .

Mesmo admitindo-se que os territórios dos dois espaços não se encontram delimitados por fronteiras estanques (donde se teria uma total desconexão dos seus respectivos aspectos), há de reconhecer, contudo, que eles têm identidade própria e, como tal, são dotados de singularidades que tipificam demandas por parâmetros de atuação profissional que lhes sejam específicos. Entendamo-nos.

Seguindo a *démarche* do quadro, cabe afirmar, no primeiro caso, que as ações instrumentais de ensino/instrução são específicas do contexto educativo formal, representado pela instituição escolar. O sistema escolar, claro está, carrega, digamos, esse “DNA”, pois, do ponto de vista sócio-histórico (embora seja óbvio, convém repisar), ele nasce com o surgimento dos Estados-nação, tendo como propósito assegurar o ensino/instrução no sentido de formar os cidadãos de cada país (PETITAT, 1982). Dessa forma, mesmo quando a educação escolar é ministrada pela iniciativa privada, ela deve ser chancelada pelo Estado. As coisas se passam de modo diferente nos espaços não-escolares, visto que, embora não devam ser concebidos de maneira uniforme, eles são marcados por características como: 1) situarem-se mais na esfera da sociedade civil, não sendo *diretamente* controlados pela tutela estatal (mesmo que nem sempre assim o seja); 2) não estarem, em princípio, subordinados a um padrão de procedimentos, como ocorre na escola; 3) os seus sujeitos terem, na maior parte das vezes, um grau de vivência maior do que os sujeitos da escola regular, etc.

Por conta de aspectos como estes, o trabalho educativo em espaços não-escolares apela mais para o desenvolvimento de iniciativas que estimulem a auto-aprendizagem, induzam a socialização e a ressocialização. Por exemplo, as atividades educativas levadas a efeito no chão das empresas terão pouca possibilidade de êxito se não apostarem na auto-formação, assim como os programas com “moradores de rua” demandam ações de socialização, e a educação em contexto prisional requer atenção à ressocialização.

No que concerne ao segundo caso aludido no quadro, é um dado adquirido que, nas escolas, o trabalho educativo se desenvolve a partir de um currículo formal que, ao codificar os saberes, estrutura disciplinas, medeia a definição de horários, atribui funcionalidade ao *bureau d'école* e influencia os ritmos laborais e temporais dos sujeitos escolares. Basicamente, o processo de ensino formal tem como referência basilar o que está escrito, sendo isto materialmente expresso pelo projeto

pedagógico/curricular. Todavia, nos espaços não-escolares, o trabalho educativo parte de outros pressupostos. Antes de tudo, a atuação neles exige que se entenda que, em qualquer ação de formação, há um *currículo oculto* permeando as ações - o que, geralmente, nos contextos escolares, é desconhecido/desconsiderado. Ou seja, como enfatiza Apple (1979), ignora-se que o currículo oculto representa “o ensino tácito para estudantes de normas, valores e disposições que simplesmente se transmitem no convívio deles com as expectativas institucionais e rotinas das escolas durante os anos” (APPLE, 1979, p. 14). Dizendo de outro modo: o currículo oculto concerne a todos os aspectos do ambiente escolar (positivos e negativos) que, sem fazerem parte do currículo oficial, são apreendidos pelos estudantes (SILVA, 1999).

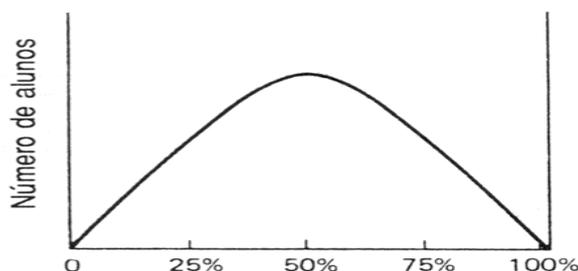
Outro elemento a reter, ainda no segundo caso, no que toca ao trabalho educativo em contextos não-escolares, relaciona-se à didática e ao conceito de *transposição* didática (CHEVALLARD, 1985). Na maior parte das vezes, nos debates relativos ao âmbito de incidência da pedagogia, procurando-se restringi-la ao espaço escolar, assaca-se a ideia de que ela significa ensino (que é sobre algum conteúdo), e se assim o é, arremata-se, não há como o pedagogo atuar nos espaços não-escolares, visto que aí ele não teria um conteúdo específico para ensinar. Esta formulação padece de incompreensão conceptual e inconsistência teórica. Não tem inteligibilidade da função da didática como ramo do conhecimento. Ora, se a didática é um campo central de estudos da pedagogia, e se ela - a didática - realiza a investigação dos fundamentos, das condições e dos modos de ensino, cabendo-lhe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, e se lhe compete selecionar métodos e estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1998), então é evidente que, onde quer que aconteça uma ação educativa/de formação, o pedagogo tem algo a dizer no que concerne ao modo de gerir o processo de ensino-aprendizagem - o que não pode ser caracterizado como docência, mas, sim, como consultoria/assessoria/orientação pedagógica. A propósito, é nesta perspectiva que Santos (2007), ao analisar a ação do pedagogo nas empresas, define a sua atuação, sumariando-a em três dimensões, quais sejam: 1) planejar a aprendizagem, com isto significando, por exemplo, a definição de recursos adequados às atividades propostas, bem como a delimitação de objetivos e de estratégias de avaliação; 2) facilitar a aprendizagem, o que se traduz, entre outras coisas, na apresentação de dinâmicas de trabalho em grupo, na mobilização de recursos em favor da autoaprendizagem e no estímulo à

elaboração de análises e sínteses; 3) avaliar a aprendizagem, que, dentre outros elementos, corresponde a aferir desempenhos, comparar resultados e averiguar o atendimento de objetivos.

É claro que, ao atuar num determinado espaço não-escolar, como numa empresa, é requerido que o pedagogo familiarize-se com o conteúdo que o permeia, no que diz respeito, por exemplo, à política de recursos humanos. Todavia, é o *background* que, por suposto, lhe é fornecido pela didática - como esfera teórica que trata dos fundamentos, das condições e dos modos de ensino - que chancela a sua ação profissional no aludido ambiente. Quer dizer, os procedimentos didáticos são passíveis de descontextualização e propensos à autonomia em relação aos conteúdos. A este respeito, é extremamente exemplar o corriqueiro fato de os conhecimentos didático-pedagógicos serem ministrados, na universidade em geral, por docentes das faculdades de educação, até na área das exatas, cujos conteúdos específicos, como se sabe, não pertencem ao universo acadêmico dos professores do curso de pedagogia. De resto, ao se ter presente o conceito de transposição didática (referindo-se às implicações da relação entre o *savoir savant*, *savoir enseigner* e *savoir enseigné*), vislumbram-se fecundas potencialidades para a efetivação do trabalho pedagógico em espaços não-escolares.

Relativamente à terceira dimensão do quadro, aludindo aos dispositivos de avaliação, não parece ser necessário fazer correr muita tinta para demonstrar que, no tocante à escola, é próprio do seu caráter - tanto por conta dos dispositivos legais como em razão da sua estrutura organizacional - a realização da avaliação normativa/quantitativa (mesmo quando são ensaiadas outras modalidades). Trata-se de uma forma de avaliação que se estrutura tendo, como referência, a *curva normal de Gauss*. Embora a formatação deste instrumental e as suas implicações sejam algo de conhecimento amplo, convém, aqui, repisá-las - até porque assuntos como este nem sempre recebem a atenção devida da investigação educacional. Observemos a curva.

Figura 1



A figura representa uma típica distribuição de notas conforme os parâmetros da avaliação normativa (AFONSO, 2005). Deste ponto de vista, tem-se como referência o grupo e é em comparação com o seu desempenho médio que se mensura o desempenho de cada estudante. Assimila-se como preceito que os resultados se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, considerando-se *normal* então que uma parte dos alunos se situe claramente abaixo ou acima da média do grupo. A repetir que, mesmo com a busca por formas alternativas de avaliação na escola formal, a modalidade normativa/quantitativa continua tendo funções a desempenhar.

Por razões as mais diversas, a avaliação normativa/quantitativa não é, a rigor, exequível nos contextos não-escolares, seja, por exemplo, pelo caráter destes, seja pelo perfil dos seus públicos, seja ainda em função do modo como as relações de aprendizagem são efetivadas neles. Por assim ser, é que em tais espaços importa promover uma perspectiva avaliativa qualitativa, cujo aporte fundamental é proporcionado pela avaliação formativa, visto que esta se consubstancia por uma diversidade de recursos, a exemplo da observação livre, da observação sistemática, de entrevistas e da autoavaliação.

A quarta dimensão evidenciada no quadro 01, expressando os dispositivos *instituído* e *instituinte*, chama a atenção para o fato de que o primeiro diz respeito, *prima face*, ao marco da escola formal, quer dizer, como enfatiza a análise/pedagogia institucional (ARDOINO; LOURAU, 1994), corresponde às estruturas e mecanismos reguladores que, produzidos pelas instituições, constituem o âmbito onde os seus sujeitos atuam. Dessa maneira, mesmo quando são defendidas iniciativas novas,

em última instância, contudo, há limites a posturas inovadoras, tendo em conta o imperativo de preservação dos postulados fundantes da instituição. Em relação aos espaços não-escolares, em geral, a perspectiva tende a ser diferente, na medida em que os seus sujeitos – não estando presos, em sentido sociológico, ao sistema de *status* e papéis escolares – têm mais possibilidades de tornar os seus contextos dinâmicos, em movimento, inovando. Quer dizer, é assumida uma dimensão *instituinte*, estabelecendo-se novas formas de agir. Ainda que o âmbito de atuação situe-se em alguma instituição, há mais flexibilidade para a “interação” (dialética) instituído & instituinte, visto que, sendo uma instituição não-escolar, a interlocução tende a ir além do sistema de *status* e papéis escolares.

Por fim, o trabalho educativo, conforme é referido na quinta dimensão do quadro 01, no que concerne aos espaços escolares, ele significa fundamentalmente docência, registrando-se que as outras atividades que aí têm lugar são acessórias. De fato, a docência é a base do trabalho educativo *em espaços escolares*. Como expressão disso, a modernidade *positivista* estruturou o modelo escolar, fragmentando o conhecimento, o que permitiu especializar disciplinarmente a atividade docente, fazendo surgir uma espécie de *taylorismo* intelectual, donde resultou o professor disciplinar, isto é, que se ocupa de um “pedaço” do conhecimento (de uma disciplina), ignorando as relações entre o todo e as partes (ARDOINO, 1999).

Nos espaços não-escolares, todavia, o trabalho educativo vai além da docência em sentido estrito (sendo demonstrativo disso o tipo de atividade educativa realizada em determinadas ONGs, nos movimentos sociais e nas empresas). Ele assume o sentido de uma espécie de *bricolage* intelectual, onde, em última instância, as atividades não se desenvolvem a partir de objetos pré-concebidos (como conteúdos fixos). Ao invés disso, com os aportes da didática, o trabalho educativo em contextos não-escolares chancela significativamente a sua materialização através dos *modos de fazer, a forma de proceder, a orientação método-metológica* ⁸, etc. O horizonte que se desenha é, pois, o de recusar a busca por uma *identidade profissional verticalizante*. Assim, o trabalho educativo em espaços não-escolares, tratando de atividades distintas, é plural, pelo que o sujeito da sua ação se caracteriza como um sujeito que, em conformidade com antropologia de Levi-Strauss (1962), é *bricoleur*, ou seja, é alguém que - ao invés da monoprofissionalidade da docência - faz um trabalho de

mediação educativo-social (não por acaso, em muitas instituições/projetos, os pedagogos têm atuado em conjunto com outros profissionais, como assistentes sociais, psicólogos e enfermeiros). Sendo ele *bricoleur*, a *bricolage* da sua atividade consubstancia-se por jogar o jogo das regras e eger, como regra do seu jogo, gerir as situações, sempre fazendo a leitura dos condicionamentos dos contextos em que está situado e das relações de poder que lhes perpassam, para que então o trabalho de mediação educativo-social, credenciando-se do ponto de vista micro e macro, alcance legitimidade pedagógico-científica.

Fundamentalmente, os espaços não-escolares dizem respeito ao que, na literatura internacional, vem sendo referido ora como campo da educação social, ora como campo da pedagogia social. Seja como for, converge-se para a compreensão de que os sujeitos condutores da ação educativa nos espaços não-escolares são educadores sociais, desempenhando atribuições que se diferenciam daquelas que são efetivadas na escola formal.

Educação ambiental popular: desafio pedagógico aos educadores sociais

A educação ambiental, levada a cabo fora do ambiente escolar, constitui-se numa das principais áreas da educação social. ONGs, movimentos sociais, projetos de extensão universitária e até empresas têm formulado uma diversidade de iniciativas educativas em função do esclarecimento e da conscientização em torno da questão ambiental, sobretudo tendo em conta a ameaça de catástrofe ecológica que ronda o mundo.

Ao ser adjetivada como popular, contudo, a educação ambiental calca-se em um estatuto teórico que requer o desenvolvimento de uma abordagem sobre o tema que se diferencie tanto dos enfoques estritamente físico-naturais (naturalistas) como dos sistêmico-funcionais (sócio-instrumentais), assumindo uma perspectiva contra-hegemônica, conforme o quadro abaixo⁹.

Quadro 02 - Concepções de educação ambiental

DIMENSÕES	CONCEPÇÕES		
	NATURALISTA	SISTÊMICA-FUNCIONAL*	ECOSOCIALISTA
Definição de ambiente	Restrita ao meio ambiente físico, natural	Justaposição entre ambiente físico e social	Interpenetração entre ambiente físico e social
Economia	Sem maiores considerações a respeito, prevalência da economia de mercado	Defesa da economia de mercado, de par com o discurso do desenvolvimento sustentável	Novas lógicas econômicas: crítica ao imperativo da acumulação, economia solidária, busca da autogestão
Forma de conceber o conhecimento	Disciplinar	Interdisciplinar	Princípio da totalidade e transdisciplinaridade
Educação	Centralidade da Educação escolar	Centralidade da educação escolar	Educação escolar articulada com formas educativas não-escolares
Perspectiva pedagógica	Prescritiva/normativa	Prescritiva/normativa	Analítico-reflexiva e ético-política
Porta-vozes	Representantes das ciências físico-naturais	Organizações internacionais, como a UNESCO	Movimentos sociais e redes, como a <i>Ecosocialist International Network (EIN)</i>

* Funcional no sentido do funcionalismo sociológico.

Ou seja, a *categorização educação ambiental popular* não é concebida como mera alusão a povo. O *popular* aqui, como assinala Melo Neto (2004), ao realçar os enunciados teóricos da educação popular, assume uma dimensão político-educativa, no sentido de se construir uma nova hegemonia na sociedade, e, ao mesmo tempo, preza por uma sociabilidade norteada pela busca da autogestão pedagógica e social. Isto significa ter fundamentalmente em conta os elementos da terceira coluna do quadro acima, com a educação ambiental popular afiliando-se então à concepção ecosocialista.

Assim, coloca-se como imperativo aos educadores sociais, na promoção de uma educação ambiental popular, assimilar, entre outras teses, que os problemas ecológicos só podem ser efetivamente enfrentados com medidas que transcendam o atual modelo de desenvolvimento, pois é próprio deste promover a expansão degradante do meio natural e social. Daí, em decorrência, emerge como desafio aos educadores sociais assumir

as seguintes premissas: 1) ênfase nas implicações sociais do colapso ecológico, descentrando a abordagem sobre o assunto do meio natural; 2) realce na educação ambiental como práxis, garantindo o seu repasse como conhecimento sistematizado (para além dos lugares-comuns) por todas as esferas de intervenção social; 3) superação das abordagens disciplinares fragmentadas, assumindo-se então uma perspectiva metodológica que, na relação com o conhecimento, se orienta pelo princípio da totalidade, ou pode-se dizer também, à maneira sartreana (SARTRE, 1960), pelo princípio da *totalização*, no sentido de superar as compreensões incongruentes dos fenômenos que, no caso da questão ecológica, por exemplo, fazem com que o meio ambiente seja reduzido à natureza e não se perceba as causas sócio-políticas dos problemas ambientais.

À guisa de conclusão

Tendo como pressuposto que, atualmente, novas modalidades de trabalho pedagógico são delineadas, verificando-se, neste sentido, uma acentuada ascensão dos espaços não-escolares, onde atuam os chamados educadores sociais, e que a educação ambiental situa-se no âmbito dessas novas modalidades, procurei, aqui, em princípio, realizar uma incursão analítico-conceitual a respeito da própria pedagogia, seguindo-se uma abordagem acerca dos contornos dos espaços escolares e não-escolares, para, assim, anotar as bases sobre as quais agem os educadores sociais e, por outro lado, chamar a atenção para a imprescindibilidade de a educação ambiental, para ser efetiva, assumir-se como educação ambiental popular, levando a cabo um programa que a distingua das concepções físico-naturais e sistêmico-funcionais. Feito esse percurso, pode-se colocar em evidência duas notas conclusivas.

A primeira é de ordem teórico-metodológica, e diz respeito a um modo de proceder no campo dos estudos pedagógicos, isto é, a um procedimento a ser adotado como forma de consolidar esse campo como esfera de produção epistemológica em educação, com ele deixando de ser “cenário de reprise” de conhecimentos exógenos, no mais das vezes, indefinidamente, repetidos em citações estéreis. Assim sendo, importa, portanto, valorizar o contributo das ciências da educação, como área que reúne, de forma articulada, os enfoques das disciplinas do âmbito da Teoria Social na esfera pedagógica. Trata-se de fazer com que essa esfera

deixe de ser um mero terreno de aplicação de conhecimentos que lhe são produzidos exteriormente (fora do campo pedagógico em si), levando então as disciplinas do âmbito da Teoria Social a abordarem especificamente as questões educativas a partir do interior do contexto onde elas estão situadas. A este respeito, contemporaneamente, é paradigmático, por exemplo, o fato de uma das contribuições mais relevantes para o estudo da infância ser aportada, mediante as ciências da educação, pela história e sociologia da infância.

A segunda nota conclusiva concerne ao *modus operandi* do trabalho dos educadores sociais na promoção da educação ambiental popular. Se, por um lado, esse trabalho é tributário do histórico patrimônio sócio-cognitivo da educação popular, por outro lado, ele terá que, de maneira inovadora, ir mais além e formular outros modos de operacionalização da educação ambiental popular. Nesse sentido, dentre as indicações a ter em conta, podem ser referidas duas. Uma diz respeito à necessidade de se incorporar a pesquisa-ação como dispositivo auxiliar das ações pedagógicas, ou seja, importa que os educadores sociais promovam a educação ambiental popular não como ação normativa pré-definida, mas como resultado de um processo que, à maneira etnográfica, faz coincidir aprendizagem e pesquisa. A outra indicação relaciona-se à forma de se conceber os contextos locais. Pondo de parte as formulações que os descrevem apenas por comparação às narrativas gerais de progresso, fora das quais os contextos locais são reduzidos ao bucólico e ao folclórico, impõe-se que eles sejam concebidos, pelos educadores sociais, como instâncias que, permitindo a inteligibilidade das especificidades de cada situação e das raízes dos processos de sociabilidade, abram perspectivas para o conhecimento do global, na medida em que é no local que as dimensões do global são reconhecidas.

Enfim, a ascensão dos espaços não-escolares, as novas modalidades de trabalho pedagógico, a educação ambiental popular e a atuação dos educadores sociais demonstram, com consistente evidência empírica, o profundo grau de mutação pelo qual tem estado a passar o mundo educativo contemporâneo. Novos fenômenos e problemas emergem a cada dia. Frente a eles, do ponto de vista da pesquisa, demanda-se estudo disciplinado e criatividade analítica. Só assim será possível entendê-los e, ao mesmo tempo, definir procedimentos que subsidiem a prática pedagógica.

Referências

- AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In ESTEVES, António J. e STOER, Stephen R. (Orgs), *A Sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*, Porto: 1992, p. 81-96.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- APPLE, Michael. *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- ARDOINO, Jacques. *Éducation et politique*. Paris: Anthropos, 1999.
- ARDOINO, Jacques ; LOURAU, René. *Les pédagogies institutionnelles*. Paris: Press Universitaires de France, 1994.
- BEILLEROT, Jacky. *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés, 1985.
- BARRÈRE, Anne e SEMBEL, Nicolas. *Sociologie d'éducation*. Paris: Nathan, 2002.
- BENAVENTE, Ana. Que sociologia na formação de professores? In: *Problemas e Práticas*. Lisboa, 1989, p. 95-106.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CANÁRIO, Rui. Inovação e formação de professores: o papel da sociologia da educação, in: ESTEVES, António J. e STOER, Stephen R. *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1992, p. 275-283.
- CAPELETTO, ARMANDO. *Biologia e educação ambiental: roteiros de trabalho*. São Paulo: Ática, 1992.
- CARVALHO, Adalberto Dias; BAPTISTA, Isabel, *Educação social: fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- CLÉMENT, Gilles. *Le jardin planétaire réconcilier l'home et la nature*. Paris: Albin Michel, 1999.
- CORREIA, José Alberto. *Sociologia da educação tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.
- DUBE, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

- EIN (Ecosocialist International Network). *The Belem Ecosocialist Declaration*. Disponível em: <<http://www.ecosocialistnetwork.org/>>. Acesso em: 27 de out. de 2011.
- FOSTER, John Bellamy. *Ecology against capitalism*. New York: Monthly Review Press, 2002.
- GARCÍA, José Eduardo. *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada, 2004.
- GUTIÉRREZ, José, *La educación ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla, 1995.
- GOMES, Carlos Alberto. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 2005.
- HARRIBEY, Jean-Marie, *Le développement soutenable*, Paris: Économica, 1998.
- HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris: ESF, 2002.
- JARES, Xesús R., *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições, 2007.
- KALAORA, Bernard, *Au-delà la nature: l'environnement*. Paris: Harmattan, 1999.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *La pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- LIPIETZ, Alain, *Qu'est ce que l'écologie politique?* Paris: La Découverte, 2003.
- LÖWY, Michael. *Ecologia e socialismo* São Paulo: Cortez, 2005.
- MASSACHUSETTS WATER RESOURCE AUTHORITY. *A healthy environment starts at home*. Boston: Massachusetts Water Resource Authority, 1992.
- MELO NETO, José Francisco de. *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999, p. 10-20.
- PETITAT, André, *Production de l'école - production de la société: analyse socio-politique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève: Droz, 1982.

SANTOS SILVA, Augusto; MADUREIRA PINTO, José. Uma visão global das ciências sociais. In:____ *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1999, p. 9-27.

SANTOS, Rafaela Cardoso dos. *Procedimentos técnicos e humanizados do pedagogo empresarial em ação*. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida (mimeo), 2007.

SARTRE, Jean-Paul. *Critique de la raison dialectique* (précédé par question de méthode). Paris: Gallimard, 1960.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 77-152.

UNESCO. *Interdisciplinary approaches in environmental education*. Paris: UNESCO/Division Science, Technical and Environmental Education, 1985.

NOTAS

¹ Não é meu propósito, no âmbito deste texto, tratar das causas da referida mutação, mas convém deixar anotadas três de suas razões, as quais se interligam: o surgimento da chamada sociedade da informação, a reestruturação do mercado de trabalho e o redimensionamento da base material e cultural das sociedades ocidentais.

² A expressão não-escolar, bastante presente na literatura educacional brasileira, carece de maior problematização analítica e clarificação conceptual, na medida em que ela é formulada para nomear as ações educativas que ocorrem fora do ambiente escolar oficial. Contudo, como uma abordagem de maior fôlego logo poderá demonstrar, há escolas fora do ambiente escolar oficial. Desta maneira, neste trabalho, a expressão não-escolar é concebida como educação não-formal, no sentido de que não só ocorre fora do ambiente escolar, mas também de que não tem a forma da escola oficial.

³ Tal tem sido o caso da ANFOPE, embora, ao que parece, ultimamente, ela venha introduzindo algumas mudanças em seu discurso sobre o assunto.

⁴ Por Teoria Social, entenda-se, mais no sentido de países europeus, a aglutinação interdisciplinar das abordagens das várias ciências sociais. No sentido mais europeu, pois, no Brasil, oficialmente, a expressão ciências sociais está convencionada ao curso estruturado sob essa denominação, agrupando três domínios disciplinares: sociologia, antropologia e ciência política. No caso de países europeus, a perspectiva não é essa, tendo-se, sim, graduações em cada um dos campos disciplinares, e assim por ciências sociais entende-se o conjunto de disciplinas que tratam da ação

humana em sociedade, perfilando na linha de frente a sociologia, história, economia, etc. A propósito, ver SANTOS SILVA, Augusto e MADUREIRA PINTO, José (1999).

⁵ Defendida por segmentos conservadores na esfera política, tanto no Brasil como no exterior, a mencionada ideia tem encontrado eco no meio educacional, como em Cláudio de Moura e Castro. Também alguns pedagogos, desconhecendo o que está em jogo, vez por outra manifestam simpatia pela proposta.

⁶ Por exemplo, Dube (1994), Barrére e Sembel (2002), Correia (1996), Benavente (1989), Canário (1992, 2005), Gomes (2005), Stoer; Cortesão ; Correia (2005).

⁷ Estou grato a inúmeras pessoas que, de forma individual ou nas discussões nos fóruns de que tenho participado, têm feito observações às perspectivas do referido quadro. Ele é construído também sob a influência de fontes como: Afonso (1992), Ardoino e Lourau (1994), Petitat (1982), Beillerot (1985), Canário (1992, 2005). Jares, (2002); Carvalho e Baptista (2005); Houssaye et. al. (2002).

⁸ Visto que, até do ponto de vista etimológico, método e metodologia são coisas diferentes.

⁹ O quadro é construído a partir de duas perspectivas: a pesquisa empírica na qual se apoia este trabalho e a revisão bibliográfica realizada em seu âmbito, tendo em conta fontes como: EIN (2011), UNESCO (1985), Massachusetts Water Resource Authority (1992), CAPELETTO (1992), Foster (2002), Löwy (2005), Lipietz (2003), Harribey (1998), Kalaora (1999), Clément (1999), García (2004), Gutiérrez (1995).

Sobre o autor

Ivonaldo Neres Leite, Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (2004), é professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPA), atuando no Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Departamento de Educação. É professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Rio Grande do Norte (EURN). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em educação do Campo e Ambiental (GEPEDUCA)/UFPA. Pesquisador-bolsista do CNPq.

Recebido em 10 de agosto de 2012

Aceito em 10 de fevereiro de 2013