

POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PARA UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA: MORIN, SAVIANI E KRENAK

LUIS HENRIQUE SANTOS RIBEIRO

Discente | Curso de Licenciatura em Filosofia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Campus de Vitória da Conquista | Bahia | Brasil

Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)

Contato: ribeiro.fil.26@gmail.com

Resumo: O seguinte artigo tem o objetivo de discutir as ideias educacionais e ecológicas de Saviani (1943), Edgar Morin (1921) e Ailton Krenak (1953) buscando compreender, através de suas contribuições, como a educação é essencial para entender e lidar com a crise ambiental a qual a humanidade está inegavelmente imersa, apontando as contradições sociais e a necessidade de um ensino que contemple a complexidade do mundo globalizado.

Palavras-chave: Crise Ambiental. Complexidade. Educação. Ensino. Humanidade.

105

1. INTRODUÇÃO

É notório que a educação atual brasileira tem diversos aspectos problemáticos que vêm sendo discutidos por diversos teóricos ao longo dos anos. Algumas dessas problemáticas se referem ao teor tecnicista que fica claramente exposto na proposta do Novo Ensino Médio, a redução da carga horária de disciplinas da área de humanas e o aumento da carga horária de disciplinas como português e matemática é um reflexo dessa tendência.

A quantidade escassa de aulas de disciplinas crítico-sociais, como sociologia, história e filosofia somada ao tempo de aula disponível de 50 minutos, que na realidade se reduzem a 40 ou no pior dos cenários a 30 minutos, prejudicam de forma considerável o desenvolvimento da

capacidade crítica dos estudantes. O enfoque quase que exclusivo da mentalidade da instituição escolar nos exames externos (ENEM, e outros vestibulares) acaba por centralizar o ensino para esses exames, negligenciando a existência dos estudantes como seres humanos que vivem num mundo repleto de contradições e outras necessidades.

É inegável que o fator ambiental é uma das pautas mais urgentes da contemporaneidade, porém, não se percebe uma preocupação equivalente da instituição escolar em relação a essa problemática. Uma discussão sobre essa problemática tão decisiva para a sobrevivência humana não é tratada com o zelo que deveria. Quando o tema é discutido é de forma pontual e muitas vezes sem uma profundidade teórica satisfatória. Não há um ensino realmente crítico que contemple a complexidade da vida e sua relação com o meio ambiente e as novas demandas ecológicas.

Desse modo, o seguinte estudo tem o propósito de discutir as ideias de Saviani em relação a importância do ensino propiciar uma compreensão da historicidade dos problemas sociais, do pensamento de Morin acerca da identidade terrena e da educação da complexidade, e por fim explorar a ideia de Krenak sobre a relação entre humanidade e a terra. 106

2. SAVIANI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani (1943) é um dos mais importantes pensadores da educação contemporânea. Sua obra é fortemente influenciada pelo marxismo, especialmente pelo materialismo histórico-dialético, segundo o qual a compreensão do movimento histórico exige a análise das relações sociais de produção. Nesse sentido, o conflito entre o sistema produtivo e as condições sociais constitui o elemento central que impulsiona as transformações históricas. Com base nesses pensamentos, o autor desenvolve sua pedagogia.

Em sua obra *Escola e democracia*, Saviani crítica, analisando as condições histórico-sociais, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, argumentando da seguinte maneira:

Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando pela Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. Obviamente, tal denúncia é procedente e pode ser contabilizada como um dos méritos da Escola Nova. Entretanto, ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola, o movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses, tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente a atender aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades. Com isso, a importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova (SAVIANI, 2008, p. 52).

107

Desse modo, percebe-se que apesar do movimento *Escola Nova* se propor como uma solução a tendência conteudista descontextualizada da escola tradicional, revela-se como um mecanismo de reprodução dos interesses da classe dominante, secundarizando o conteúdo, ou seja, o acesso ao conteúdo cultural historicamente produzido. O foco na forma como cada estudante aprende e não necessariamente no que ele aprende, acaba por privar os estudantes do arcabouço cultural necessário à luta social em que ele está inevitavelmente inserido.

Então, Saviani propõe uma pedagogia que supere tanto a *pedagogia tradicional* quanto a *pedagogia nova* num movimento dialético. A pedagogia tradicional se constitui como tese, uma vez que valoriza a transmissão do conteúdo historicamente produzido, embora desconsidere as condições sociais dos estudantes. Já a proposta da *Escola Nova* representa a antítese ao criticar o conteudismo e mudar o foco do professor para o aluno, acabando por esvaziar o conteúdo e reforçar

desigualdades sociais ao relativizar o papel do conhecimento ao focar mais no processo de aprendizagem do aluno.

A síntese desse movimento é uma pedagogia revolucionária, que incorpora criticamente os elementos positivos da tese e da antítese, superando suas limitações de ambas. Essa pedagogia pressupõe e concebe a educação como condicionada pela classe dominante, para que através das contradições observadas historicamente, possa agir para realizar uma transformação social. Mas, diferentemente da escola tradicional e da Escola Nova que entendem a escola como determinante para as mudanças sociais, Saviani argumenta que:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda **108** que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 52-53).

O papel da educação, nessa ótica, é de propiciar o conhecimento historicamente produzido aos alunos, entendendo-os como agentes sociais, para que em se apropriando desse conhecimento, possam enxergar sua realidade social de forma concreta. O resultado esperado deve visar uma verdadeira transformação social, uma vez que não há distinção entre educação e sociedade. Mas, é necessário esclarecer que o autor não propõe uma educação que una ambas as pedagogias já discutidas, mas que de fato superem ambas:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas

sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 56).

O autor então elabora um método para sua pedagogia histórico-crítica dividido em cinco momentos: *prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final*. Inicialmente, a prática social é comum entre aluno e professor, porém ambos têm níveis de compreensão diferentes. O aluno tem uma visão sincrética da realidade social, ou seja, possui uma compreensão dos fatos empíricos, mas não consegue compreender essa realidade de forma concreta. Já o professor articula os conhecimentos e experiências que possui sobre a realidade social para conseguir trabalhar com o aluno, porém ele não compreende o nível de compreensão do aluno, a não ser na forma de uma síntese precária (cf. SAVIANI, 2008, p. 56-57).

109

A segunda etapa é a problematização dos problemas observados durante a exposição da prática social, observa-se as problemáticas presentes na realidade social e qual conhecimento é necessário adquirir para lidar com elas (cf. SAVIANI, 2008, p. 57). A terceira etapa é justamente a instrumentalização desse conteúdo necessário ao equacionamento das problemáticas detectadas, através da qual o aluno, por intermédio do professor, direta ou indiretamente se apropria do conhecimento historicamente produzidos pela humanidade requisitado para a luta social em que está inegavelmente imerso (cf. SAVIANI, 2008, p. 57).

O quarto passo é a catarse, após se apropriar do conhecimento historicamente produzido, o aluno passa a compreender a sua realidade social de forma mais concreta após esse intermédio pelo abstrato. Nessa etapa deve ser realizada através de alguma atividade que expresse essa mudança de entendimento, não deve ficar apenas no campo teórico, mas deve se infundir na ação social dos alunos.

Por fim, retorna-se a prática social, mas agora com uma alteração qualitativa da sua compreensão tanto para alunos quanto para professores, ambos agentes sociais:

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.[...] (SAVIANI, 2008, p. 58).

110

Desse modo, a pedagogia histórico-crítica é uma das contribuições para uma educação que pretende agir sobre a realidade social com o devido preparo necessário para o enfrentamento da classe dominante. Na sala de aula, para ensinar aos alunos sobre a crise ambiental que cada ser humano está envolvido, não basta questioná-los sobre como percebem esse fato no cotidiano, mas problematizar as contradições sociais que se manifestam nesse cotidiano. E partindo dessa problematização, instrumentalizar o conteúdo necessário seu enfrentamento, não só em atitudes mais imediatas como não jogar lixo no chão ou evitar desperdício de água, mas agir por exemplo em debates para implementação de políticas públicas o que demandaria um arcabouço teórico mais amplo.

Em síntese, o método de Saviani concebe uma educação que propicia conteúdo e ação social, ou seja, uma educação que mantém e atualiza a dialética entre educação e sociedade. Afinal de contas, sem alterações na estrutura social e de produção dominada pelos interesses da classe dominante, a crise ambiental não poderá ser revertida. A proposta

de uma educação histórico-crítica auxilia na compreensão da dimensão histórica da crise ambiental e é imprescindível entender que o ser humano e a natureza vivem em uma relação complexa.

3. MORIN E A IDENTIDADE TERRENA

Em relação à complexidade, o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (1921) afirma que o conhecimento relevante é aquele que se entende como complexo. Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, argumenta que na era planetária, ou seja, numa era de interdependência global, o conhecimento deve ser situado nesse contexto, a questão contemporânea é justamente como ter acesso a esse conhecimento complexo e como organizá-los (cf. MORIN, 2000, p. 35).

A educação atual se encontra inadequada e distante desta exigência, uma vez que os saberes são divididos em disciplinas restritas em um mundo cada vez mais interdisciplinar, com questões perpassadas por diversos conhecimentos de áreas distintas. É necessário um ensino que torne essa interdisciplinaridade evidente para o entendimento concreto da realidade seja possível, para entender a questão ambiental, além de compreender a historicidade dessa crise, precisa-se compreender as diversas dimensões que perpassam essa historicidade. 111

Para esse tipo de compreensão geral, é preciso desenvolver uma inteligência geral que possa abarcar a complexidade da atualidade:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade (MORIN, 2000, p.39-40).

Apesar de ser necessário o estímulo à curiosidade, o autor não descarta o uso do conhecimento existente, ou seja, historicamente produzido pela humanidade, além de apontar o fator negativo da especialização, que acaba por minar essa compreensão geral necessária na era planetária. O filósofo ainda discute sobre a falsa racionalidade, que nada mais é do que uma racionalidade que de forma unilateral e abstrata se enxerga como única racionalidade existente. De teor tecnicista, esse tipo de racionalidade não trata da complexidade do mundo, mas a própria tendência de especialização do tecnicismo capitalista que reflete a cegueira em relação às consequências de determinadas ações.

De acordo com Morin, existe um paradoxo entre os avanços científicos e o esquecimento da complexidade do mundo:

Daí decorre o paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. Por 112
quê? Porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto” (MORIN, 2000, p. 45).

A divisão entre os saberes acaba por mutilar o mundo em que o homem está imerso, essa separação impacta justamente na questão ambiental. O ser humano e a terra são inegavelmente conectados, porém, percebe-se que esse fato apesar de aparentar ser impresso em nosso senso comum, não é realmente compreendido pelo pensamento fragmentário:

[...] é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico.[...] (MORIN, 2000, p. 48).

Deve-se reconhecer a identidade terrena do ser humano, que habita e se desenvolve na Terra, para lidar com os problemas globais, em que a questão da crise ambiental é uma das mais urgentes, é necessário esse reconhecimento:

[...] é necessário aprender a "estar aqui" no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos (MORIN, 2000, p. 76).

Desse modo, segundo Morin, cabe a educação “Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade” (2000, p. 78). Assim, ensinar a condição humana terrestre aliada à compreensão do movimento histórico dos saberes é imprescindível para lidar com a questão ambiental. **113**

4. KRENAK E A SEPARAÇÃO ENTRE HUMANIDADE E A TERRA

Aprofundando a discussão sobre a questão ambiental e a humanidade, o ambientalista e filósofo brasileiro Ailton Krenak (1953) questiona o conceito desta última, uma vez que a ideia de humanidade não abarca todos os seres humanos, mas limita essa concepção a um grupo específico de humanos que agem, pensam e existem de determinada forma. Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak afirma que homem e natureza não são coisas separadas:

Estar com aquela turma me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –,

fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que consigo pensar é natureza (KRENAK, 2019, p. 16-17).

A noção de humanidade é artificial, desenvolvida para alienar a consciência do seu pertencimento ao todo natural, a raiz e a elaboração dessa noção busca atender aos interesses capitalistas, uma vez que é possível criar qualquer coisa para mitigar as consequências da crise ambiental. Ao passo que não se busca lidar diretamente com a questão, a educação não buscaria então formar cidadãos ecologicamente responsáveis, mas consumidores e perpetuadores dessa humanidade:

Para citar o Boaventura de Sousa Santos, a ecologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade. Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania. José Mujica disse que transformamos as pessoas em consumidores, e não em cidadãos (KRENAK, 2019, p. 24).

Observa-se que numa educação adequada às necessidades contemporâneas, a questão ambiental e os assuntos que a perpassam devem ser tratados de forma a não só informar sobre a problemática, mas despertar a consciência ecológica dos alunos, para que possam se entender como seres terrenos. Na educação atual de teor mais tecnicista voltada a formação de mão de obra e não de formação crítica, percebemos como a ideia de humanidade se volta para a lógica capitalista, que contribui para essa mudança de valores, ou seja, o capital antes da vida, e não a vida antes do capital, como afirma o líder indígena, na obra *A vida não é útil*:

E, se nós não estamos com nada, deveríamos ter contato com a experiência de estar vivos para além dos aparatos tecnológicos que podemos inventar. A ideia da economia, por exemplo, essa coisa invisível, a não ser por aquele emblema de cifrão. Pode ser uma ficção afirmar que se a economia não estiver funcionando plenamente nós morremos. Nós poderíamos colocar todos os dirigentes do Banco Central em um cofre gigante e deixá-los vivendo lá, com a economia deles. Ninguém come dinheiro (KRENAK, 2020, p. 8).

Por fim, é necessário refletir profundamente sobre a noção de humanidade, enquanto criação de interesse capitalista, acaba por excluir não só de arrancar os homens da terra, mas de arrancar os homens de outros grupos de homens “não compatíveis” na lógica de mercado:

Essa dor talvez ajude as pessoas a responder se somos de fato uma humanidade. Nós nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém mais presta atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano. É como se tivéssemos várias crianças brincando e, por imaginar essa fantasia da infância, continuassem a brincar por tempo indeterminado. Só que viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades. De modo que há uma sub-humanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela - e isso também foi naturalizado (KRENAK, 2020, p. 43).

Para uma educação que realmente consiga abarcar o conjunto das ideias discutidas nesse estudo, é primordialmente necessário discutir sobre a questão da humanidade, pois se tratamos da historicidade e da complexidade, precisa-se refletir por qual noção de humanidade essas ideias estão perpassadas. A historicidade que é tratada na sala de aula inclui esses povos tratados como sub-humanidade? Os conteúdos por mais conectados com a complexidade do mundo contemplam qual

concepção de mundo? Ela contempla esses povos? São questões que não podemos dissociar do pensamento educacional.

5. CONCLUSÃO

A crise ambiental é uma problemática que impacta todas as esferas da vida humana, todo ser vivo que habita nosso planeta está imerso nessa questão. Entendendo a tal crise como produzida historicamente em decorrência principalmente do modo de produção capitalista, que busca o lucro acima de tudo, é necessário para uma mudança de cenário primeiramente entender essa dimensão histórica. A pedagogia histórico crítica de Saviani é um método que tem a capacidade de ampliar qualitativamente a visão sobre a realidade social dos alunos, elevando-as a um nível maior de concretude.

Aliado a essa pedagogia, a estrutura complexa do mundo globalizado, logo da crise ambiental, demanda saberes multidisciplinares para compreender esse fato, o pensamento de Morin contribui para o fim da mutilação do conhecimento em disciplinas isoladas, e por consequência da visão que separa a existência humana do planeta terra. Desse modo, é preciso acima de tudo romper com a visão dualista que enxerga o homem como destacado do mundo, percebendo-o como objeto. As reflexões ecológico-educativas de Krenak ensina, de forma clara, que a ideia de humanidade em vigor está imersa na lógica de mercado do sistema capitalista, separando sujeito e objeto, e que isso pode e está levando a pretensa humanidade a um cenário mortal.

Desse modo, cabe a educação agir para a transformação da consciência dos homens para que se percebam como agentes sociais imersos numa sociedade com contradições inegáveis, e que percebam a importância vital de se entender além de agente social, como um ser terreno, e que sua vida depende da vida do planeta. A luta social é imprescindível para uma transformação social que contemple as ideias apresentadas ao longo do estudo.

REFERÊNCIAS

DEMerval, Saviani. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

LUIS HENRIQUE SANTOS RIBEIRO

<https://lattes.cnpq.br/5015963385531705>