

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CAUÊ LIMA CANABARRO

**A CRISE AMBIENTAL E A MODERNIDADE:
Alguns aportes teóricos para a formação de educadores
ambientais críticos**

**Rio Grande - RS
2011**

CAUÊ LIMA CANABARRO

**A CRISE AMBIENTAL E A MODERNIDADE:
Alguns aportes teóricos para a formação de educadores ambientais críticos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Inês Molon

**RIO GRANDE
2010**

C212c

Canabarro, Cauê Lima

A crise ambiental e a modernidade: alguns aportes teóricos para a formação de educadores ambientais críticos / Cauê Lima Canabarro. – 2011.

154 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Inês Molon

1. Educação ambiental. 2. Educação ambiental crítica. 3. Crise sócio-ambiental. 4. Modernidade I. Molon, Susana Inês. II. Título.

CDU 504:37

CAUÊ LIMA CANABARRO

**A CRISE AMBIENTAL E A MODERNIDADE:
Alguns aportes teóricos para a formação de educadores ambientais críticos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental. Área de concentração: Educação.

_____, ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Susana Inês Molon – orientadora (FURG).

Prof. Dr. José Fernando Kieling (UFPEL).

Prof. Dr. Luis Fernando Minasi (FURG).

Dedico esta dissertação aos meus pais, Elenice Lima Canabarro (em memória) e Odinei Baes Canabarro, os quais me deram o bem mais precioso, que é a vida, e também são responsáveis por tudo o que consegui durante o meu caminhar por ela, e a minha companheira Beatriz Rodrigues Ferreira, que na alegria de compartilhar a vida comigo me possibilita ser cada dia um sujeito melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos os trabalhadores brasileiros que com a luta cotidiana de seu trabalho possibilitam a manutenção de um Ensino Público de Nível Superior, devo a eles a possibilidade e a responsabilidade deste título.

Agradeço a minha família pela acolhida constante.

À minha irmã, pelo companherismo, carinho e amizade incondicionais.

À todos os amigos e amigas queridos que em algum momento da vida contribuíram com a minha formação enquanto ser humano.

Agradeço em especial ao amigo e camarada André Rota Sena pela parceria de tantos anos em tantas lutas, pelas conversas longas sobre a revolução comunista e as estratégias para mudar o mundo que contribuíram muito para despertar as inquietações necessárias para tornar-me um pesquisador.

Agradeço também em especial à amiga e camarada Maria de Fátima Santos da Silva, parceria querida de todas as horas. De todas as contribuições que levo dela para a minha vida, e que se fosse listar não caberiam nestas folhas, lembro que foi ela quem me indicou a minha orientadora de mestrado e me ajudou a organizar o meu currículo para inscrição da seleção do programa de mestrado em Educação Ambiental.

Agradeço imensamente a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), instituição na qual trilhei toda minha formação acadêmica, desde a graduação até o mestrado. Espero ainda poder aproveitar muito as possibilidades que esta nos oferece.

Agradeço também a CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da FURG pela oportunidade de tornar-me mestre.

Agradeço a todos os discentes e docentes do referido programa, pois as trocas proporcionadas foram decisivas na realização desta dissertação.

Agradeço aos membros da banca, Luis Fernando Minasi e Fernando Kieling, suas contribuições desde a qualificação deste trabalho somaram muito para a produção do meu texto e para a grande problemática de pensar a vida pela ótica da transformação que se orienta pela justiça social. Agradeço também a sua disponibilidade de ler este trabalho e participar da sua defesa pública.

Por fim, gostaria de agradecer a minha orientadora, Susana Inês Molon, pela sua orientação segura. Mas, além dessa orientação segura, quero agradecer a Susana por me ensinar como deve portar-se um mestre. Levo para o resto da vida o seu exemplo de simplicidade e imensa generosidade, combinando duas coisas que muitas vezes são compreendidas como sinônimos, mas que são muito distintas: sabedoria e conhecimento.

*Porqué la tierra es mi casa?
porqué la noche es oscura?
porqué la luna es blancura
que engorda como adelgaza?
porque una estrella se enlaza
con otra como un dibujo?
Y porqué el escaramujo es
de la rosa y del mar??*

*Yo vivo de preguntar,
saber no puede ser lujo
yo vivo de preguntar,
saber no puede ser lujo*

*yo vine para preguntar
flor y reflujos
soy de la rosa y de la mar
como el escaramujo*

*El agua hirviendo en puchero
suelta un ánima ke sube
a disolverse en la nube
que luego será aguacero*

*Niño soy tan preguntero
tan comilón del acervo
que me marchito si le
pierdo uan contesta a mi pecho*

*Si saber no es un derecho,
seguro será un izquierdo
si saber no es un derecho,
seguro será un izquierdo*

*Soy aria, endecha, tonada,
soy mahoma soy lao-tsé,
soy jesucristo y yahvéh
soy la serpiente emplumada*

*Soy la pupila asombrada
que descubre como apunta,
soy todo lo que se junta
para vivir y soñar*

*soy el destino del mar
soy un niño ke pregunta
soy el destino del mar
soy un niño ke pregunta*

El Escaramujo, de Silvio Rodríguez

RESUMO

A questão de pesquisa deste trabalho consistiu na busca por compreender as características e os significados que definem a Educação Ambiental Crítica enfatizando quais propostas de formação de educadores emergem dessa vertente da Educação Ambiental. O presente trabalho foi desenvolvido através da utilização de uma pesquisa bibliográfica com base nos princípios da abordagem sócio-histórica em pesquisa qualitativa. Foi utilizada a análise de conteúdo para dialogar com as fontes. Foram eleitos como fonte para esta pesquisa algumas obras de quatro autores identificados com a Educação Ambiental Crítica: Isabel Cristina de Moura Carvalho, Mauro Guimarães, Carlos Frederico Bernardo Loureiro e Marília Tozoni-Reis. O critério para escolha dos autores baseou-se inicialmente no conceito de meio ambiente que emerge de suas abordagens, considerando este último como uma totalidade complexa que se dinamiza pela relação dialética entre o meio natural e o social. No processo de análise das obras que foram escolhidas, percebe-se que um tema emerge como referência para demarcar a origem da *questão ambiental* e por consequência da Educação Ambiental: a crise da civilização moderna que caracteriza a segunda metade do século XX. Ao problematizar as abordagens dos autores que consistem no objeto de análise, buscou-se apontar as convergências e divergências encontradas nas abordagens dos mesmos, para a partir desses apontamos problematizar a existência ou não de uma homogeneidade no próprio processo de constituição da Educação Ambiental Crítica. Nesse sentido, a formação de professores em uma perspectiva da Educação Ambiental Crítica deve estar orientada no sentido de uma crítica radical (que busca a raiz dos problemas) da sociedade moderna (fundada em antagonismos sociais) no sentido de transformar radicalmente essa sociedade, logo busca-se uma perspectiva transformadora da ordem social, pois, somente assim pode-se pensar em uma relação emancipada entre os seres humanos e destes com a natureza como um todo. Assim, a Educação Ambiental Crítica deve estar sintonizada com os desafios políticos e epistemológicos que dão materialidade às lutas sociais atuais, tendo presente que a luta ambiental está indissociada da busca pela construção de uma sociedade onde os homens sejam plenos de liberdade.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica, Questão Ambiental, Modernidade, Formação de educadores ambientais.

ABSTRACT

The research question of this work was the search to understand the characteristics and meanings that define the Critical Environmental Education what proposals emphasizing the teacher education emerge from this aspect of environmental education. This work was developed using a literature based on the principles of socio-historical approach in qualitative research. We used content analysis to dialogue with the sources. Were elected as the source for this research some works of four authors identified with the Critical Environmental Education: Isabel Cristina de Moura Carvalho, Mauro Guimarães, Carlos Frederico Bernardo Loureiro and Marilia Tozoni-Reis. The criterion for selection of authors was initially based on the concept of environment that emerges in their approaches, considering the latter as a whole that streamlines the complex dialectical relationship between the natural and social. Some analysis of the works that were chosen, one can see that a theme emerges as a reference for marking the origin of environmental issues and consequently of Environmental Education: the crisis of modern civilization that characterizes the second half of the twentieth century. When the authors discuss the approaches that involve the object of analysis, we attempted to point out the convergences and divergences in the approaches to these, for these apartir aim to question the existence of a homogeneity in the very process of constitution of Critical Environmental Education. In this sense, the training of teachers in a perspective of environmental education Criticism should be directed to a critical stem (that seeks the root of the problems) of modern society (founded on social antagonisms) to radically transform this society, then we search a changing perspective of the social order, because only then can we think about a relationship between an emancipated human beings and their relationship with nature as a whole. Thus, the Critical Environmental Education must be attuned to the epistemological and political challenges that lend substance to the social struggles today, bearing in mind that the environmental struggle is dissociated from the pursuit of building a society where men are full of freedom.

Key-words: Critical Environmental Education, The Environmental Question, Modernity, Environmental Educator's Formation

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. ORIENTAÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: A FORMAÇÃO DE UM CAMPO....	28
3.1 O contexto histórico de um campo em formação.....	29
3.1.2 A Educação Ambiental no Brasil.....	35
3.1.3 Os movimentos sociais e as ONGs	36
3.1.4 A institucionalização da Educação Ambiental e o Estado.....	42
3.2. O termo <i>ambiental</i> e a intencionalidade política na construção da Educação Ambiental Crítica.....	48
3.3 A base pedagógica da e Educação Ambiental Crítica.....	59
4. MODERNIDADE E CRISE SÓCIO-AMBIENTAL.....	70
4.1 Contextualizando a crise.....	70
4.1.1 Crise do capitalismo e confiança no progresso.....	72
4.1.2 Globalização e crise do mundo do trabalho.....	82
4.2 Marxismo e modernidade.....	95
4.2.1 A modernidade e a história no olhar marxista: algumas breves contribuições.....	103
4.3 Natureza, trabalho e alienação.....	108
5. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS: PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM FOCO.....	125
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar o nosso processo de formação em uma perspectiva da Educação Ambiental nos deparamos com uma série de autores dessa área do conhecimento, bem como com diferentes abordagens acerca da mesma. Tendo presente que nossas escolhas estão sempre mediadas por nossa trajetória, nossa visão de mundo e também por uma intencionalidade, partimos dessa compreensão para buscar um referencial a partir do qual iremos constituir nossa identidade enquanto educadores ambientais.

Quando iniciamos nossa trajetória na Educação Ambiental trouxemos na bagagem um histórico de militância social, de busca incessante pela construção de um mundo mais justo. Essa militância tem como referência uma leitura de que o mundo onde vivemos é pautado por profundos antagonismos, no qual uma pequena parcela da população desfruta da grande parte das riquezas produzidas no mundo enquanto que a imensa maioria vive em condições sociais de profunda degradação. Nesse processo, percebemos que a luta por uma sociedade mais justa e equilibrada também está pautada pela necessidade de construir outro patamar de relações com o meio ambiente, pois o modelo hegemônico de sociedade tem produzido cada vez mais degradação do meio ambiente e dos seres humanos, ou seja, a luta por uma relação mais equilibrada com a natureza passa necessariamente pela luta por outra forma de organização social.

Nesse sentido, fomos buscar, no espectro de produções da Educação Ambiental, autores que estejam conectados com essa perspectiva de denúncia e transformação social. Nessa busca, nos deparamos com uma série de autores que afirmam que a Educação Ambiental deve estar atenta para os problemas sociais, e que essa perspectiva que incorpora os problemas sociais no âmbito da Educação Ambiental é mais comumente conhecida como Educação Ambiental Crítica.

Partindo da nossa identificação com a problemática apresentada pela Educação Ambiental Crítica, iniciamos um processo de aproximação com as produções dos autores nela referenciados, no sentido de conhecer e entender com mais profundidade os embasamentos que dão substância às suas produções e construir um referencial para nossa formação enquanto educadores ambientais. Ao entrar em contato com autores que enfatizam os problemas sociais para pensar o problema ambiental contemporâneo,

percebemos que todos fazem referência à existência de uma crise ambiental, a qual se configura como a própria razão de ser da Educação Ambiental. Essa crise é apresentada de diferentes formas, por exemplo, *crise sócio-ambiental*, *crise civilizatória*, *crise da modernidade*, etc. Além da referência à crise ambiental como marco, a Educação Ambiental Crítica também afirma a necessidade de estabelecer uma estreita relação com as perspectivas pedagógicas que orientam suas produções a partir de uma crítica ao padrão de sociedade hegemônico na contemporaneidade e aos valores consolidados a partir desse padrão e na busca por produzir um saber que contribua para a transformação social. Nesse sentido, surgem referências à *Pedagogia Libertadora*, de Paulo Freire e à *Pedagogia Histórico-Crítica*, cuja principal referência é Demerval Saviani.

Até o momento, podemos dizer tranquilamente que as premissas que mobilizam a Educação Ambiental Crítica estão em consonância com nossa perspectiva enquanto sujeitos que partem da necessidade de produzir conhecimentos que estejam voltados para uma transformação da sociedade. Contudo, quando penetramos nas produções dos autores que sustentam a existência de uma Educação Ambiental Crítica percebemos que surgem algumas questões que precisam ser enfrentadas, pois buscamos referências nesta abordagem. Por exemplo: basta para a constituição de um educador ambiental crítico estabelecer as diferenças da Educação Ambiental Crítica com o restante das produções da Educação Ambiental? Se admitirmos essa hipótese estaremos assumindo uma leitura que parece dividir o mundo em dois grandes grupos, quais sejam: os críticos e os não críticos. Contudo, necessariamente precisaríamos nos questionar: mas o que significa ser um crítico? E no nosso caso específico: o que significa a Educação Ambiental Crítica? Além disso, ainda podemos nos questionar: a Educação Ambiental Crítica pode ser considerada homogênea, ou seja, os autores que nela se inscrevem compreendem a problemática ambiental a partir do mesmo ponto de vista e suas propostas para a produção da mesma são convergentes?

É com esse tipo de inquietação que nos aproximamos da Educação Ambiental Crítica, e assim buscamos compreender como os autores nela referenciados compreendem e significam a *questão ambiental*. Nesse percurso, percebemos que emergem uma diversidade de adjetivos e de significados para tratar a Educação Ambiental Crítica e também diferentes perspectivas que se referem a ela, o que provoca uma dificuldade de compreensão do que seja a Educação Ambiental Crítica para aqueles que buscam uma aproximação com esta última.

Neste ponto que inserimos nosso trabalho, pois, ao constituir nossa formação enquanto educadores ambientais que buscam contribuir para o avanço da Educação Ambiental Crítica e para a transformação das relações dos homens entre si e com o meio natural, entendemos que é necessário aprofundar nossa compreensão acerca da Educação Ambiental Crítica, dos seus significados e dos referenciais que a fundamentam. Nesse sentido, buscamos identificar autores que inscrevem sua produção na perspectiva da Educação Ambiental Crítica, que produzem trabalho no sentido de demarcar uma identidade para ela e que trabalham especificamente com a problemática da formação de educadores ambientais. Foi assim que chegamos a quatro autores, Isabel Cristina de Moura Carvalho; Mauro Guimarães, Marília Tozoni-Reis e Carlos Frederico B. Loureiro¹. Buscamos em algumas de suas obras realizar um delineamento dos elementos que subsidiam a constituição da Educação Ambiental Crítica, partimos dos elementos em comum, que dão coesão e também buscamos identificar as diferenças que emergem na análise dos autores supra mencionados. Os critérios para a escolha dos autores se fundam no fato de termos encontrado em suas obras um maior número de publicações que tratem da necessidade de consolidar a identidade da Educação Ambiental Crítica e também de pensar os desafios para a formação de educadores ambientais. Isso não significa, de maneira nenhuma, dizer que eles sejam os únicos que se identificam com a Educação Ambiental Crítica ou que seus trabalhos por si encerrem toda a diversidade desse tipo de Educação Ambiental.

Como já havíamos mencionado os autores por nos eleitos, partem da existência de uma crise para discutir as propostas da Educação Ambiental. Podemos dizer que a existência dessa crise é um consenso entre os autores da Educação Ambiental Crítica. Contudo, partindo do nosso olhar, referenciado por uma formação na área de História, percebemos nitidamente que, embora a crise esteja presente nas afirmações de todos, não há uma exposição mais aprofundada a respeito do entendimento dos autores sobre essa crise, ou com quais autores os mesmo dialogam para pensar a mesma, pois sabemos que a modernidade e sua crise têm sido objeto de estudo de autores das mais variadas formações, como os historiadores e os sociólogos, por exemplo.

Assim, nosso trabalho busca um aprofundamento da discussão sobre a crise da modernidade, pois no nosso entendimento, esta última é um elemento central para a

¹ Na seqüência de nosso trabalho, no capítulo metodológico, apresentamos uma tabela explicativa contendo todas as obras desses autores que analisamos para produção do texto.

compreensão dos desafios colocados para a Educação Ambiental Crítica. Percebemos que os autores da Educação Ambiental Crítica com os quais estamos dialogando reconhecem essa importância, porém, não dão um maior destaque em seus trabalhos, para que os leitores percebam como aqueles a compreendem. Portanto, buscamos contribuir para essa questão apresentando alguns elementos que possam embasar as compreensões acerca da modernidade e da crise da mesma, a partir de referenciais que identificamos nos autores da Educação Ambiental Crítica que elegemos, bem como alguns autores do campo da Sociologia, da História e da Economia que podem contribuir para a discussão.

Partimos da compreensão de que a Educação Ambiental constituiu-se como uma área do conhecimento que comporta uma diversidade, essa constatação apresenta-se, à primeira vista, como perceptível para os sujeitos que convivem com a Educação Ambiental. Sobre este ponto, Carvalho (2004), nos diz: *“o mapa das educações ambientais não é auto-evidente, tampouco transparente para quem envereda pela multiplicidade das trilhas conceituais, práticas e metodológicas que aí se ramificam”* (CARVALHO, 2004, p. 16). A capacidade de comportar uma diversidade e uma pluralidade de abordagens inerente ao campo da Educação Ambiental é uma de suas características, engendrando um respeito à diferença. Porém, Loureiro (2004) tratando desse ponto, nos adverte: *“ao se defender o diverso não se pode cair num pluralismo indiferenciado, em que as vivências pessoais e as lutas sociais se dêem numa história diluída e desconexa, na qual a negação, a confrontação de teorias e argumentos e a superação transformadora tornem-se impossíveis de realizar”* (LOUREIRO, 2004, p. 22).

Loureiro (2004) apresenta sua abordagem acerca da necessidade de estabelecer uma identidade para a Educação Ambiental Crítica:

O problema reside exatamente nesse ponto. Certos conceitos e categorias teórico-metodológicas passaram a ser tão comuns e recorrentes na fundamentação dos projetos, programas e ações que se esvaziaram de sentido. O resultado foi uma perda de densidade na compreensão do que caracteriza a Educação Ambiental e de capacidade de refletir e se posicionar diante das tendências existentes e que legitimamente buscam se afirmar na consolidação desta [...]. (LOUREIRO, 2004, p. 19)

O autor acima citado usa essa reflexão em seu texto sobre os fundamentos da Educação Ambiental, para chamar a atenção ao fato de que necessitamos sempre estar atualizando nossa crítica sobre a área onde atuamos. Loureiro (2004) parte da Educação

Ambiental Crítica, a qual está buscando referenciar e consolidar, para tecer sua análise sobre o processo da Educação Ambiental em seu conjunto. Em nosso caso específico, iremos buscar elementos nos autores apontados, com os quais nos confrontamos criticamente no sentido de contribuir com a discussão sobre a identidade da Educação Ambiental Crítica. Logramos combinar o que existe nas interlocuções dos autores escolhidos com seus referenciais e a partir daí compreender como estes estabelecem seu arcabouço teórico, para então desvelar qual ou quais referenciais dão substância à Educação Ambiental Crítica, no sentido de fornecer elementos para pensar a formação de educadores ambientais nessa perspectiva da Educação Ambiental.

Nesse sentido, buscamos contextualizar as produções desses autores em relação à Educação Ambiental de forma mais ampla, visto que com a disseminação da problemática ambiental na sociedade, uma questão se coloca para os sujeitos envolvidos no processo, tendo em vista a ampliação da esfera pública e da diversidade de segmentos sociais que incorporam o problema ambiental em suas demandas, ocorre que essa diversidade inevitavelmente deu um novo delineamento ao movimento ambiental, e a própria Educação Ambiental no Brasil emerge envolvida nessa conjuntura, interpenetrada por essa diversidade. Assim, formam-se dois grandes grupos com visões de mundo bastante distintas no seio da própria Educação Ambiental. Podemos dividir esses dois grupos entre os que defendem uma atitude conservadora em relação à ordem social vigente, focando o debate ambiental em uma perspectiva comportamentalista, que compreende que a centralidade da ação da Educação Ambiental deve estar orientada para a mudança de comportamentos individuais, como consequência dessa compreensão destacamos a responsabilidade dos indivíduos pelo problema ambiental, ou ainda, se existe uma responsabilidade coletiva está relacionada à humanidade em geral, contrária em sua atividade ao equilíbrio ambiental. Como veremos, essa perspectiva reforça a ideia de uma separação entre natureza e seres humanos. De outro lado, temos um grupo que se caracteriza como crítico, como viemos demonstrando, esse grupo está pautado por compreender a *questão ambiental* sob um enfoque que esteja diretamente associado a uma relação intrínseca desta questão com a complexidade da estrutura social na qual emerge.

Tendo apresentado a compreensão da existência dessa diversidade e de campos opostos e divergentes dentro da Educação Ambiental, podemos afirmar que a dimensão política, indissociável ao processo de construção e desenvolvimento da Educação

Ambiental Crítica, pois a mesma está inscrita como ação educativa, portanto incompatível com qualquer pretensão de neutralidade, corresponde primeiramente com qual desses grupos os educadores ambientais que estão se aproximando desse campo irão se identificar e construir suas referências. Feita esta opção, estamos aqui defendendo que é necessário penetrar na complexidade e diversidade que compõem o referencial mais amplo do grupo no qual estamos inscritos ou nos identificamos enquanto educadores e educadores ambientais. É nessa perspectiva que estamos buscando estabelecer nosso diálogo com a Educação Ambiental Crítica, qual seja, de buscar compreender a complexidade e multiplicidade de abordagens que a mesma comporta, através dos autores que nele estão inscritos. Nesse sentido, partimos das observações feitas por Costa Lima (2008) acerca da multiplicidade da Educação Ambiental, entendemos que as afirmações do autor também podem ser consideradas válidas quando nos referimos ao campo crítico da Educação Ambiental:

Para o observador desatento, parece que falam todas a mesma linguagem e compartilham os mesmos valores, objetivos, interesses e ideologias. Na verdade, ao observar-se atentamente o diverso e o múltiplo campo da EA, podemos perceber que as aparências escondem diferenças sutis e essenciais com relação aos meios e, sobretudo, às finalidades da EA. Essa constatação, portanto, justifica a necessidade crescente de se diferenciar internamente o campo da EA, com a identificação e discernimento dos conteúdos que informam suas principais tendências, permitindo, dessa forma, a visualização dos futuros prováveis que cada uma dessas tendências aponta (COSTA LIMA, 2008, p. 119).

Assim, primeiramente é necessário partir da constatação que a Educação Ambiental Crítica é crítica das desigualdades sociais e dos desequilíbrios nas relações entre sociedade e natureza, percebe os problemas ambientais como decorrentes do conflito entre interesses privados e coletivos, mediados por relações desiguais de poder que estruturam a sociedade contemporânea em suas múltiplas determinações e seu modo de produção.

Portanto, fica evidente que optar por inserir-se na perspectiva da Educação Ambiental Crítica, implica antes de qualquer outra questão, estar atrelado a uma escolha política diante da complexidade e das contradições inerentes a estrutura social na qual estamos inseridos, e mais, pensar a própria *questão ambiental* como sendo indissociável dessa complexidade social. Em outros termos, partir do princípio de que uma ação para superar o problema ambiental, tendo como base uma perspectiva crítica, não pode ser pensada separadamente de uma ação para transformar a própria ordem social, no nosso caso, a ordem capitalista. Lembremos, a esse respeito do *Tratado de Educação*

Ambiental para sociedade sustentáveis, cujo quarto princípio afirma: “A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social”.

Partindo dessas afirmações, buscamos estruturar nosso trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo, a presente introdução com a justificativa da pesquisa, apresentamos o ponto de partida para construção de nosso trabalho, os principais elementos que envolvem a nossa discussão e a estruturação dos capítulos que constituem o texto.

No segundo capítulo, apresentamos as orientações e os procedimentos metodológicos que balizaram nossa escrita, informando os caminhos que percorremos para construir nossa abordagem, bem como os autores e os respectivos textos que constituíram o objeto de nossa pesquisa e os princípios metodológicos que embasam nossa formação no campo da ciência, especificamente da Educação Ambiental.

No terceiro capítulo, apresentamos uma abordagem que, a partir dos textos dos autores críticos, quais sejam, Isabel Cristina de Moura Carvalho, Carlos Frederico B. Loureiro, Mauro Guimarães e Marília Tozoni-Reis, sempre buscando o diálogo destes com outros referenciais, como clássicos da teoria pedagógica, como Freire e Saviani, para apresentar, em linhas gerais, os elementos que justificam a existência de um campo crítico da Educação Ambiental.

Tendo realizado esse movimento, buscamos no capítulo seguinte, articular a Educação Ambiental Crítica através dos autores supracitados, com as concepções da crise sócio-ambiental, ou crise do capital ou ainda crise da modernidade, de modo a compreender como é fundamental o diálogo constante com outros campos do saber, no processo de constituição da Educação Ambiental, para assim construir o lastro conceitual que fundamenta as formulações nesse campo. Ainda nesse capítulo, partindo da necessidade de estabelecer uma definição para o próprio fenômeno da modernidade, haja vista, que se partimos de uma crise desta última, é fundamental que tenhamos presente a concepção do que seja a própria modernidade desde sua formação, buscamos apresentar autores que embasam uma concepção desse fenômeno que pode subsidiar as reflexões no âmbito da Educação Ambiental Crítica.

No quinto capítulo, partindo dos referenciais que constituem o campo crítico, e que serão abordados em nosso trabalho, apresentamos as concepções e contribuições dos autores que trabalhamos acerca da formação de educadores ambientais. No nosso entendimento, pensar a formação implica necessariamente pensar como os autores construíram seu cabedal de conhecimentos, ou seja, como esses autores que estão pensando a formação realizaram sua própria. Assim, tendo apresentado sucintamente alguns referenciais que orientam as formulações dos autores que elegemos, partimos para a compreensão de como os mesmos constroem suas propostas para a formação de educadores ambientais, destacando as similitudes e as diferenças que emergem quando comparamos suas propostas.

Por último, nas considerações finais buscamos uma síntese da construção que fomos realizando no processo de formulação de nosso trabalho, enfatizando as diferentes abordagens que emergem dos autores que constituem nosso objeto acerca da crise ambiental e de suas origens e a partir disso articular com nossa perspectiva de formação de educadores ambientais sob uma perspectiva que busca referência na Educação Ambiental Crítica.

2. ORIENTAÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho foi desenvolvido através da utilização de uma pesquisa bibliográfica com base nos princípios da abordagem sócio-histórica em pesquisa qualitativa. Assim, é fundamental fazer uma alusão a como temos compreendido a questão metodológica a partir da referida perspectiva.

Na abordagem sócio-histórica a constituição dos sujeitos ocorre em íntima relação com o contexto social onde estão imersos. Sendo que através da sua atividade, os sujeitos ao mesmo tempo se constituem e através de relações sociais, transformam o próprio meio que, dialeticamente, os constitui. Nesse sentido, Zanella *et al.* (2007), ao abordar os princípios da abordagem sócio-histórica afirma que é através da atividade humana que os sujeitos transformam o contexto social, e nesse movimento se constitui sua cultura, sua subjetividade e ao mesmo tempo sua objetivação enquanto atividade. Logo, a história do desenvolvimento da sociedade está diretamente atrelada ao processo de transformação da atividade humana no tempo e no espaço.

Estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que dizer que os estudamos historicamente, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias. O sujeito, nessa perspectiva, apropria-se da realidade nos aspectos que lhe são significativos, sendo a maneira como se apropria única e fundamento de sua própria singularidade. (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 28-29)

A partir desse princípio, a abordagem dos objetos estudados, os fenômenos passam a ser explicados em seu processo de desenvolvimento, em sua historicidade, contrapondo a perspectiva científica que parte da análise de fenômenos estáticos, onde suas variáveis podem ser isoladas artificialmente, decompondo suas partes para explicar o seu funcionamento. Esse critério, ainda bastante recorrente nas construções científicas, emerge na modernidade a partir do método positivista, para o qual o processo de análise da sociedade deve orientar-se pela objetividade científica aplicada às ciências naturais.

Para nós, o método não existe a priori, mas emerge a partir das opções que o próprio pesquisador realiza desde o início da pesquisa, em outras palavras, a escolha do método carrega em si a intencionalidade do pesquisador, negando a possibilidade de uma eventual neutralidade no tratamento do problema a ser pesquisado.

Conforme afirma Freitas (2002):

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. (FREITAS, 2002, p. 29)

Assim, no nosso processo de inserção no campo da Educação Ambiental, buscamos dialogar com abordagens da mesma que estivessem sintonizadas com nossa leitura de mundo, a qual tem como perspectiva a necessidade de transformações na ordem social vigente. Dessa inserção, no momento em que procuramos conhecer as diversas abordagens que constituem a Educação Ambiental nos aproximamos de autores que trabalham em uma perspectiva crítica e que situam seus trabalhos no âmbito da Educação Ambiental Crítica.

Em nossas primeiras aproximações com autores identificados com a Educação Ambiental Crítica, por meio de leituras sistemáticas e de fichamento dos textos, começamos a observar algumas convergências e algumas divergências entre os autores. Buscamos identificar sutilezas e particularidades teóricas e metodológicas entre esses autores da Educação Ambiental Crítica.

Pensando na forma como construímos nosso trabalho, podemos afirmar que, partimos de uma questão inicial, qual seja: o que significa a Educação Ambiental Crítica? Para responder essa pergunta, necessitamos outra: o que dá materialidade à Educação Ambiental Crítica? Para nós, são os autores e as produções destes que materializam a esta área do saber. Nesse sentido, buscar os significados da Educação Ambiental Crítica consiste antes de tudo, conhecer os autores que com ela se identificam.

Desta forma, nossa preocupação inicial foi a de compreender como os autores da Educação Ambiental Crítica elaboram suas construções acerca da *questão ambiental*, evidenciando quais conceitos e categorias emergem de seus textos para embasar sua abordagem. Na realização de nossa inserção nas abordagens desses autores, buscamos elementos que identificamos como pontos de unidade da Educação Ambiental Crítica, enfatizando os objetivos desta última. Para avançar nessa construção, nossa abordagem se deu no sentido de desvelar as concepções teórico-metodológicas que orientam as

produções de cada um dos autores que analisamos e também seus posicionamentos políticos diante do contexto no qual e para o qual produzem.

Assim, o tema central que emerge no nosso trabalho é desvelar as características e os significados que definem a Educação Ambiental Crítica a partir dos sujeitos que a constituem, ou seja, os autores que nela se inserem. Nesse movimento percebemos que um elemento chave, presente nos autores que analisamos, qual seja, a referência à existência de uma crise socioambiental como ponto de partida para a emergência da *questão ambiental* e especificamente da Educação Ambiental. Ao identificar essa referência, ao buscarmos as representações e os significados acerca dessa crise socioambiental que emerge nas produções da Educação Ambiental Crítica percebemos que há um consenso quanto à existência dessa crise socioambiental e da ênfase em sua relação com a Educação Ambiental, porém não há um aprofundamento da problematização dessa crise.

Nesse sentido, fomos procurar na Educação Ambiental Crítica, elementos que apresentem uma compreensão dessa relação entre a crise socioambiental e a constituição da Educação Ambiental e como cada autor entende essa relação e como ela pode contribuir para avançar no processo de caracterização da própria Educação Ambiental Crítica. Para isso, buscamos identificar os autores que poderíamos analisar no sentido de buscar esses elementos acima anunciados. Como critério para a seleção destes, procuramos aqueles com maior número de publicação que buscam em suas produções definir em que consiste a Educação Ambiental Crítica, que compreendam a problemática ambiental como um fenômeno vinculado ao desenvolvimento social e que a partir desse enfoque busquem desenvolver propostas para a formação de educadores ambientais, ou seja, nosso critério foi o de identificar nas discussões apresentadas pelos autores, uma clara referência a perspectiva crítica como critério de análise.

Nesse processo elegemos quatro autores brasileiros, a saber, Isabel Cristina de Moura Carvalho, Mauro Guimarães, Carlos Frederico Bernardo Loureiro e Marília Tozoni-Reis. Considerando a vasta produção bibliográfica desses autores, escolhemos para nosso estudo alguns textos dos quatro autores para serem analisados. Como principal critério para seleção, desses textos, utilizamos a ênfase na identificação dos mesmos com a Educação Ambiental Crítica, a partir do conceito de meio ambiente contido nesses textos. Para os autores apontados, o meio ambiente é compreendido

como uma totalidade complexa, englobando as diversas esferas da vida, incluindo nessa concepção o espaço social constituído e o meio natural. Além disso, identificamos que os autores problematizam o conceito de natureza a partir de uma perspectiva histórica, negando a existência de uma dicotomia ontológica entre natureza e sociedade. Assim, os problemas ambientais são percebidos como parte do processo de desenvolvimento histórico das relações entre a humanidade e a natureza. Por fim, elegemos textos, que, partindo das concepções acima elencadas, apresentam propostas para pensar a formação de educadores ambientais.

No quadro abaixo apresentamos respectivamente os autores, os textos e o ano de publicação dos mesmos:

Autor	Obra	Ano
Isabel Cristina de Moura Carvalho	Artigo: As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a Educação Ambiental.	1997
	Livro: A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil.	2001
	Artigo: Qual Educação Ambiental: elementos para o debate sobre Educação Ambiental e extensão rural.	2001
	Capítulo de livro: Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação.	2004
	Capítulo de livro: A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais.	2005
	Capítulo de livro: As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de crise da modernidade.	2006
	Livro: Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.	2008
	Artigo: O “Ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da EA.	2009
Mauro Guimarães	Livro: A dimensão ambiental na educação.	1995
	Livro: Educação ambiental: No consenso um embate?	2000
	Livro: A formação de educadores ambientais.	2004
	Capítulo de livro: Educação Ambiental Crítica.	2004
	Capítulo de livro: Armadilha paradigmática na educação ambiental.	2006
	Livro: Cidadania e Meio Ambiente.	2003
	Livro: Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.	2004
	Capítulo de livro: Educação Ambiental Transformadora.	2004

Carlos Frederico Bernardo Loureiro	Artigo: Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental.	2005
	Livro: O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política.	2006
	Capítulo de livro: Educação Ambiental e “Teorias Críticas”.	2006
	Capítulo de livro: Problematizando conceitos: contribuição à práxis em Educação Ambiental.	2006
	Capítulo de livro: Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando debates.	2007
	Capítulo de livro: Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária.	2008
	Capítulo de livro: Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental.	2009
Marília Tozoni-Reis	Livro: Educação Ambiental: natureza, razão, e história.	2004
	Capítulo de livro: Contribuições para uma pedagogia crítica na Educação Ambiental: reflexões teóricas.	2007

Na análise que realizamos dos textos referidos, utilizamos como método a referência da *Análise de conteúdo*, a qual, segundo afirma Franco (1994) “é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto” (FRANCO, 1994, p. 165). Ainda segundo Franco (2005), esse método de pesquisa se subdivide entre quantitativo e qualitativo, no nosso caso optamos pela abordagem qualitativa, buscando compreender as características que definem o conjunto dos textos, sem uma preocupação específica com quantificar as informações analisadas. Para extrair dos textos os significados que o constituem, partimos do princípio de que é imprescindível contextualizar os seus produtores. Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar o ponto de vista dos produtores desse conteúdo analisado. Para tanto, partimos da perspectiva proposta por Franco (1994), segundo a qual: “*Sendo o produtor, ele próprio um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence etc. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual é o expositor*” (FRANCO, 1994, p. 168).

Ainda seguindo as orientações subjacentes à análise de conteúdo, buscamos em nosso trabalho partir do que Franco (1994) denomina de unidade de análise:

Em primeiro lugar é preciso decidir, de acordo com os objetivos da pesquisa, que unidades de análise devem ser privilegiadas. As unidades de análise podem ser uma palavra, um tema, um item etc. e podem, pois, ser de diferentes tipos, prestando-se a diferentes campos de investigação e sendo acompanhadas de vantagens e limitações. (FRANCO, 1994, p. 171)

Seguindo essa perspectiva, nossa unidade de análise consiste na crise socioambiental, estabelecendo desde já que está é apresentada como sinônimo de crise da modernidade ou crise do processo civilizatório. A partir dessa definição, na construção de nossa análise fomos percebendo que para realizar uma abordagem onde possamos pontuar as convergências e divergências entre os autores, no sentido de construir os contornos da Educação Ambiental Crítica, foi necessário um enfoque na concepção que cada um desses autores apresenta sobre a crise socioambiental, buscando uma articulação entre esta última e a *questão ambiental*. Na leitura sistemática das obras que abordamos, buscamos destacar quais conceitos e categorias que emergem da problematização proposta em cada uma delas. Nesse sentido, percebemos que se destacam referências a uma crise da modernidade ou crise civilizatória. Logo, percebemos que, partindo da problematização e da concepção de cada autor sobre esse fenômeno social, podemos identificar vários elementos que possibilitam avançar na caracterização da Educação Ambiental Crítica, bem como no processo de estabelecimento das convergências desses autores no que se refere à *questão ambiental*. Assim, problematizar as relações intrínsecas entre uma crise civilizatória da modernidade e a questão ambiental nos possibilita avançar no delineamento dos contornos da Educação Ambiental Crítica.

Nesse sentido, compreendemos que, para pensar a importância da crise socioambiental para a constituição da Educação Ambiental, é fundamental, no mesmo movimento, resgatar a gênese histórica desta última. Porém, como toda reconstituição de um passado significa também uma necessária subjetivação acerca do mesmo, percebemos que é necessário entender como os autores da Educação Ambiental Crítica compreendem a origem da Educação Ambiental.

A metodologia, segundo Molon (2005) consiste na análise dos fenômenos a partir de suas causas. “*O método, portanto, não é a causa do conhecimento. A metodologia proposta é conhecer pelas causas, sendo que o mais importante é buscar a gênese, a origem*” (MOLON, 2005, p. 142).

Para nós, os fenômenos sociais devem ser abordados como processos, em permanente mudança, em seu devir histórico, tendo sempre presente à preocupação em desvelar a sua gênese. Nesse sentido, compreendemos a Educação Ambiental como um processo social e a partir dessa perspectiva, buscamos através das publicações produzidas pelos autores da Educação Ambiental Crítica, discorrer sobre a gênese desse fenômeno, para assim, penetrar em sua historicidade e em sua complexidade. Ao buscar sua gênese nossa preocupação não está orientada para a mera descrição de fatos ou eventos gerados, mas sim em descobrir quais relações constituem a Educação Ambiental Crítica, entendendo que essas relações são parte integrante do seu processo e desenvolvimento e também são reveladoras dos elementos que constituem o escopo da sua problemática. Nesse sentido, tomamos como referência o método sócio-histórico, que na visão de Freitas (2002) deve privilegiar as relações entre os fenômenos observados:

Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam suas leis. (FREITAS, 2002, p. 28)

Nesse processo de investigação das origens da Educação Ambiental e também da própria *questão ambiental* foram surgindo elementos que são comuns aos autores que abordamos. Assim, enfocamos esses elementos para delinear, a partir deles, quais as principais características da Educação Ambiental Crítica. É importante destacar que os autores que constituem nosso objeto de análise não encerram em si mesmos as discussões acerca da Educação Ambiental Crítica, desta forma buscamos o diálogo com outros autores que também procuram em seus trabalhos problematizar a *questão ambiental* a partir de um enfoque crítico, enfatizando em seus textos elementos que contribuam para o nosso debate.

Ao avançar na leitura desses autores percebemos que emerge uma problemática fundamental para aqueles que buscam uma caracterização da Educação Ambiental Crítica: quais são as relações entre esta última com o campo educacional propriamente dito? Para enfrentar essa questão procuramos identificar quais autores do campo educacional utilizados nos trabalhos vinculados a Educação Ambiental Crítica, para assim estabelecer os nexos que sustentam as relações entre ambos. Assim, encontramos

outro elemento fundamental, a intencionalidade política da produção dos autores como um elemento de coesão entre os autores da Educação Ambiental Crítica.

Encontramos nos autores que investigamos uma clara referência à necessidade de construir um saber ambiental que possa enfrentar os desafios que emergem de uma crise socioambiental, sendo essa crise ao mesmo tempo a razão de ser da existência da Educação Ambiental e uma de suas problemáticas. Contudo, ao buscar as referências que nos possibilitem compreender como os autores que abordamos definem a crise socioambiental, percebemos que esta última está inserida em um processo mais amplo, de uma crise civilizatória ou uma crise da modernidade. A partir dessa constatação, buscamos identificar quais interlocutores que são utilizados pelos autores abordados como referência para trabalhar a crise da modernidade, para assim desvelar como estes constroem seu ponto de vista. Assim, encontramos referência a autores identificados com o campo da sociologia, da história, da filosofia, da economia, etc.

No processo de leitura dos autores que investigamos, com enfoque nas suas concepções acerca da crise da modernidade, percebemos que, para entender como eles entendem essa crise, precisamos ir além dos seus textos, sendo imprescindível buscar um diálogo direto com os autores que dão subsídios para formar sua compreensão sobre esse processo. Assim, é fundamental construir um referencial coeso acerca da crise da modernidade, evitando cair no equívoco de pensá-la apenas como um dado ou como um consenso, negando assim sua historicidade.

Nosso desafio é demonstrar como a partir das abordagens acerca da crise da modernidade os autores da Educação Ambiental Crítica apresentam uma compreensão acerca das relações entre o homem e a natureza que se desenham nesse processo. Nessa incursão percebemos que há uma clara referência à história como forma de compreender essa relação. Como consequência, é imprescindível avançar no estudo das formas de organização social que se estabelecem ao longo do tempo. Nesse movimento, percebemos que a categoria que, na abordagem sócio-histórica, nos possibilita compreender como historicamente o homem se relacionada com a natureza é o *trabalho*, entendido como atividade humana através da qual, em um duplo movimento, o homem humaniza a natureza e se humaniza, no mesmo processo. Nesse sentido, destacamos a afirmação de Molon (2008) ao tratar da abordagem sócio-histórica:

Parto do pressuposto de que o homem se constitui pelo trabalho. Por meio do trabalho aconteceu uma dupla produção: a produção dos objetos culturais e a produção do próprio homem. O homem, no trabalho, ao transformar a natureza imprimiu a ela uma dimensão humana. Pelo trabalho ocorreu a passagem do biológico ao social, do natural ao humano-cultural, pois a atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja, a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semioticamente, em que a invenção e uso de instrumentos técnicos permitem ao homem transformar a natureza e, nesse mesmo ato, se autotransformar (MOLON, 2008, p. 57).

E com essa perspectiva que construímos nosso olhar sobre a crise da modernidade, buscando através do diálogo com autores das diversas áreas do conhecimento, buscar a gênese histórica desta crise. Para tanto, entendemos que é fundamental uma abordagem que busque uma síntese da própria modernidade, pois, compreendemos que consiste em um equívoco metodológico abordar a crise contemporânea descontextualizada do processo mais amplo de desenvolvimento da sociedade moderna. Consideramos pertinente apresentar, sucintamente, as relações entre questões específicas da Educação Ambiental e nossa própria constituição enquanto pesquisadores provenientes do campo da História.

Desta forma, quando nos deparamos com a necessidade de abordar a crise socioambiental com ênfase em um processo de crise social, partimos de um olhar que foi sendo constituído a partir de uma formação na área de História. Assim, quando percebemos a referência à problemática ambiental, referida a partir de uma perspectiva que anuncia que as relações entre o homem e a natureza que estão na base dessa problemática, devem ser compreendidas à luz da história, tomamos como fio condutor de nossa reflexão a necessidade de problematizar essa própria crise socioambiental a partir de um olhar histórico.

Tendo estabelecido essas relações fomos encontrando elementos que nos possibilitam avançar na construção da Educação Ambiental Crítica, percebemos que a partir dessa mesma abordagem, e penetrando nas compreensões que os autores que elegemos como objeto e seus interlocutores apresentam sobre a crise socioambiental, podemos confrontar as abordagens dos autores da Educação Ambiental Crítica entre si.

É necessário, a partir desse confronto, discutir se existe uma similitude entre esses autores e a partir disso apontar se podemos falar em homogeneidade ou heterogeneidade entre eles, ou seja, se há convergência ou divergência em suas

abordagens, pois os pesquisadores que buscam um diálogo com eles precisam ter uma clareza sobre esses aspectos.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: A FORMAÇÃO DE UM CAMPO.

Neste capítulo traremos para a discussão alguns elementos, destacadamente históricos, epistemológicos e políticos, que estão presentes nos textos dos autores que analisamos, quais sejam, Carvalho, Loureiro, Guimarães e Tozoni-Reis. Tais elementos, em nosso entendimento, são fundamentais para estabelecer os parâmetros que conformam a Educação Ambiental Crítica com ênfase no processo de constituição desta última a partir do olhar de autores que se situam como educadores ambientais críticos.

Em um primeiro momento, buscaremos estabelecer, sucintamente, a relação entre a Educação Ambiental e o movimento ambiental, enfatizando nosso entendimento acerca da relação entre Educação Ambiental e Ecologismo, a partir da inserção nos textos que constituem o objeto deste estudo, ou seja, como os autores que anunciamos percebem essa relação. No entanto, cabe demarcar que nosso trabalho tem como foco discutir a Educação Ambiental Crítica, nesse sentido, entendemos que situar a mesma em um espectro mais amplo é necessário, pois estabelecer essa relação nos possibilita penetrar no alcance histórico da constituição desta, pois a mesma não surge no vazio, emergindo do terreno concreto em que está inserido e também é interpenetrado e dinamizado pelos limites e pelas possibilidades inerentes ao seu contexto.

Na seqüência, trilharemos outro caminho, discorrendo sobre a relação da Educação Ambiental com o processo educativo em si, ou seja, com as tradições pedagógicas existentes e o diálogo que se estabelece entre estas e o fenômeno mais recente da Educação Ambiental, pois partimos do princípio de que esta relação é um dos elementos que estão na base da formação de uma identidade da Educação Ambiental Crítica.

Buscamos também, estabelecer a relação constituída entre a Educação Ambiental Crítica às vertentes pedagógicas, inscritas no processo educacional mais amplo, ou seja, quais orientações pedagógicas estão na base das relações da Educação Ambiental Crítica e como esta se articula com a educação em si. Nesse sentido, demonstraremos que a Educação Ambiental Crítica incorpora os princípios pedagógicos inerente às vertentes da pedagogia libertadora e também da histórico-crítica, ambas

consideradas herdeiras do pensamento crítico vinculado a educação no Brasil. Tendo estabelecido essa relação, buscaremos sucintamente apresentar alguns elementos dessas duas vertentes que podem tornar mais evidente a proximidade dos educadores ambientais que estamos investigando.

3.1 O contexto histórico de um campo em formação.

A origem histórica do ambientalismo nos remete a década de 60 e setenta do século XX. Nesse período, marcado por fortes manifestações de contestação em relação ao padrão vigente de sociedade moderna baseada no industrialismo, emerge o chamado movimento contracultural, o qual, inicialmente, fornece as bases ideológicas que iriam orientar o ideário ambiental que estava sendo construído. Assim, a busca por estabelecer outro padrão de relação com a natureza implicava necessariamente romper com os padrões da sociedade do consumo.

Carvalho (2001, 2008, 2009) afirma que a Educação Ambiental é herdeira direta dos ideais contestatórios emergentes no movimento contracultural, entendendo este como inerente a uma cultura minoritária caracterizada pela contestação. A autora afirma que: “*Os movimentos ecológicos [...] contribuíram para levar a crítica ao capitalismo industrial à esfera pública, e promover um ideário emancipatório que poderia ser considerado como fundador da história política do campo ambiental* (CARVALHO, 2009, p. 14). Assim, a ideia de associar a Educação Ambiental e o ideário contracultural imprime naquela um sentido de transformação da sociedade.

Nesse sentido, a constituição de uma ética orientadora das relações sociedade-meio ambiente, nas condições de modernidade, embora permeada por campos sociais correlatos, torna-se distintiva de um campo social específico, o campo ambiental (CARVALHO, 2001, p. 37).

Carvalho (2009) e Loureiro (2006) afirmam que a Educação Ambiental está atrelada a um movimento mais amplo, os quais denominam respectivamente de *campo ambiental* e *questão ambiental* sendo que estas denominações, como veremos, não são excludentes, porém condensam diferenças entre si.

Carvalho (2009) adota o conceito de campo social de Bourdieu para pensar a educação ambiental a partir de um campo constituído:

Tomamos aqui a acepção de campo social em Bourdieu(1989) para pensar a formação de um campo ambiental como um espaço de relações sociais e históricas no qual se produz e reproduz a crença no valor da natureza como um bem que deve ser preservado, acima dos interesses imediatos da sociedade (CARVALHO, 1999, p. 12)

Carvalho (2009) não exclui de sua proposta a ideia da existência de uma *questão ambiental*, contudo, o foco de seu trabalho está direcionado para pensar a Educação Ambiental a partir do *campo* específico, sendo que os significados, embora articulados em seu contexto, emergem de dentro desse campo para si e para o conjunto da sociedade, ou seja, a criação de valores que consubstanciam a possibilidade de superação da crise ambiental são pensados de dentro desse *campo*.

Assim, entendemos que é importante para o desenvolvimento de nosso trabalho tecer algumas considerações acerca do conceito de *campo social* formulado por Bourdieu (1989; 2003). O autor define campos da seguinte forma:

Os campos apresentam-se à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem de sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). Há *leis gerais dos campos*: campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião têm leis de funcionamento invariantes (é isso que faz com que o projeto de uma teoria geral não seja insensato e com que, desde já, possamos servir-nos do que aprendemos sobre o funcionamento de cada campo em particular para interrogarmos e interpretarmos outros campos, superando assim a antinomia mortal da monografia ideográfica e da teoria formal e vazia) (BOURDIEU, 2003, p. 119).

Tomamos como referência essa concepção para abordar o campo ambiental, como um campo social, vinculado a uma tradição de luta social e de produção científica. Porém, como afirma Bourdieu (2003) a existência de um campo social pressupõe uma luta interna entre a tradição desse campo ou os extratos dominantes e “*o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência*” (BOURDIEU, 2003, p. 119-120).

Para Bourdieu (1989), um *campo social* tem como uma de suas características fundantes o fato de ser um *espaço de relações objetivas*, isso, segundo o autor, é o elemento que confere autonomia a um determinado campo. No entanto, para definir campo social, segundo Loureiro, é fundamental ter presente que:

Os campos, assim, constituem e são constituídos por agentes dotados tanto de “estruturas objetivas”, que são as posições ocupadas no espaço social, como de “estruturas mentais”, ou subjetivas, constituídas por um sistema de disposições que constroem o mundo inteligível, e esse mundo só pode ser

construído por causa da existência das estruturas objetivas, que são interiorizadas pelos agentes. Essa relação se estabelece em um movimento perpétuo, dando espaço para reestruturações do campo e reinvenções dos seus significados (LOUREIRO, 2009, p. 88).

Assim, essa noção de campo nos subsidia para pensar a Educação Ambiental a partir de um campo social mais amplo, o ambientalismo. Loureiro (2009) parte de Bourdieu para pensar a discussão ambiental a partir de uma noção de campo ou *campo ambiental*. Segundo Bourdieu (2003), a noção de campo social implica entender esse campo como um espaço de disputas e tencionamentos. Loureiro (2009) afirma que:

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o campo ambiental constitui-se como um campo social em processo de estruturação cujo interesse comum é a discussão a respeito da “questão ambiental” (LOUREIRO, 2009, p. 88).

A noção de campo social para Loureiro (2009) está intimamente relacionada com a concepção de que a sociedade moderna se caracteriza por uma estruturação baseada em classes sociais em conflito. Essa premissa também orienta a concepção do autor a respeito do ambiente:

O ambiente se constitui como um território comum. Contudo, é um território conflituoso, pois nele estão envolvidas relações de uso e apropriação material e de concorrência e dominação por formas culturais de existência. O ambiente é dotado então de um caráter distributivo, dado que suas representações em busca de hegemonia envolvem disputas por projetos de sociedade, ou seja, “para que”, “para quem” e “como” devem ser a natureza, os recursos naturais, os bens materiais, a qualidade ambiental. Por essa ótica, o ambiente define-se contraditoriamente, pois, em uma sociedade de classes, a existência de certos benefícios para uns requer a privação dos mesmos para outros. Os *conflitos ambientais*, portanto, explicam o caráter desigual a que estão submetidos os grupos sociais em determinado espaço territorial (LOUREIRO, 2009, p. 104).

Compreender o *ambiente* como um espaço que engloba tanto o meio natural como o social, implica necessariamente uma concepção da estrutura social a que nos referimos. Nesse sentido, o ambiente passa também a ser compreendido como um espaço de conflitos e de antagonismo sociais e de diferentes e divergentes formas de conceber e de se relacionar com o meio ambiente.

Loureiro (2006a) irá usar o termo *questão ambiental* para se referir ao ambientalismo a partir de suas múltiplas orientações: “*Partindo dessa definição, evitamos usar terminologias dualistas do tipo ecologistas e ambientalistas, optando por um termo mais genérico que evidencia as múltiplas compreensões inseridas no campo da questão ambiental*” (LOUREIRO, 2006a, p.17), ou seja, o termo engloba o amplo

movimento que se forma a partir do problema ambiental. Mas, além disso, quando se remete a *questão ambiental*, o autor pressupõe que esta emerge como um problema de dimensões que vão além dos grupos ou *campo* que se organizam a partir da crise ambiental, abarcando a necessidade de pensá-la como reflexo de uma forma específica de organização social, assim, pensar o enfrentamento dessa questão implica uma ação que parta da complexa relação que abarca a sociedade como um todo articulado, ou seja, o foco está em pensar a sociedade em seu conjunto como produtora da crise, para assim, tencionar os limites dessa mesma sociedade no sentido de superação da mesma.

A Educação Ambiental tem sua origem histórica vinculada ao movimento ecológico, sendo parte desse movimento:

A EA é uma prática que, ao menos na América Latina, e no Brasil, em particular, se construiu em sintonia com a crítica social dos movimentos ecológicos, num contexto de difusão da temática ambiental na sociedade. Isso tem como consequência o pertencimento da EA a um campo social historicamente construído: o campo ambiental (CARVALHO, 2009, p. 13).

O ambientalismo enquanto movimento histórico tem como marco fundador o movimento ecológico, este tem suas origens na crítica radical ao modelo de sociedade capitalista, baseado na indústria e no consumo como sinônimos de desenvolvimento. Por sua vez, o movimento ecológico, se inscreve no âmbito do movimento contracultural surgido nos anos 60 do século XX. Loureiro (2006a) afirma a esse respeito:

O início do ambientalismo, enquanto movimento histórico, na década de sessenta, decorreu dos primeiros movimentos pacifistas, antinucleares, *hippie* e de contracultura, como resposta ao *establishment* político norte-americano, autoritário e belicista, e a um estilo de vida pautado no consumo de supérfluos. Constituí-as no ambientalismo *de recusa*, rechaçando a participação política, a felicidade consumista, o trabalho alienante, o desenvolvimento produtivista e o progresso armado. Isso historicamente justifica a sua diversidade de perspectivas (LOUREIRO, 2006a, p. 25).

Carvalho (2009) irá enfatizar que o movimento ecológico está na “*condição de filho da contracultura*” (CARVALHO, 2009, p. 14), e que mesmo diante do reconhecimento da existência de uma heterogeneidade de orientações que compõem o *campo ambiental* sua origem é um ponto comum. Além disso, a autora irá inferir que o movimento ecológico é fortemente marcado por um sentimento contramoderno, o qual irá marcar a identidade dos sujeitos envolvidos no processo. “*No plano internacional, e também no Brasil, boa parte dos ecologistas em geral e dos educadores ambientais em particular têm num ethos contracultural [...] importante referência identitária*”

(CARVALHO, 2009, p. 14). Ainda em relação às origens do movimento ambiental, do qual a Educação Ambiental é parte integrante, Carvalho (1997) em outro trabalho irá associar a emergência desse movimento ambiental, no qual se insere a Educação Ambiental ao que ela denomina de *acontecimento ambiental*.

O *acontecimento ambiental*, como fenômeno histórico e cultural, ganha visibilidade social e política com o surgimento do ecologismo contestatário. Este, por sua vez, tem suas raízes ideológicas nos movimentos de contracultura dos anos 1960 que denunciam o mal estar das sociedades industrializadas (CARVALHO, 1997, p. 273).

A autora compreende esse fenômeno como um elemento central, o qual se impõe como um fato social que interpenetra as práticas educativas. “*É nesse contexto que surge a Educação Ambiental (EA) como um espaço privilegiado de articulação de matrizes político-culturais do acontecimento ambiental com a rede de experiências e valores do campo educativo*” (CARVALHO, 1997, p. 272).

Tomando como referências as abordagens acima descritas acerca das origens da Educação Ambiental emerge uma questão fundamental para o debate acerca da trajetória e da consolidação da mesma: qual a relação entre a Educação Ambiental com o ambientalismo e com o ecologismo?

Reigota (2009) ao desenvolver sua concepção acerca da intencionalidade política como um elemento intrínseco à constituição da Educação Ambiental nos oferece uma discussão bastante relevante no tocante à relação entre a Educação Ambiental e o ensino de ecologia, pois, segundo o autor, ainda é muito comum a ocorrência de afirmações que confundem a Educação Ambiental com a ecologia e também a biologia e a geografia. No entanto, para Reigota, essas áreas, embora próximas, devem ser tratadas como temas distintos (REIGOTA, 2009). Para apresentar a sua posição em relação à questão, Reigota (2009) parte para a discussão do conceito de meio ambiente, pois, para ele, é fundamental apresentar uma concepção do que se entende por meio ambiente para evitar equívocos, como o que confunde Educação Ambiental com ecologia.

Assim, o autor supracitado, demarca que a Ecologia, assim como a Biologia, privilegia abordagem que investigam as estruturas físicas e biológicas (natureza natural), já a Educação Ambiental, em seu entendimento, deve englobar também a discussão da sociedade, e esse ponto é o que a diferencia das disciplinas acima referidas.

Defino o meio ambiente como: um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e

sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade (REIGOTA, 2009, p. 36).

Ainda sobre esse debate, tomamos como referência as considerações de Layrargues (2009), o qual afirma que definir a relação entre a Educação Ambiental e a ecologia é central para uma tomada de posição em relação a que tipo de Educação Ambiental pretendemos realizar. Se partirmos de um referencial crítico é necessário que nossa compreensão de “ambiente” extrapole a noção de “natureza natural”. Nesse sentido, o autor afirma:

A dificuldade de perceber o vínculo entre a questão ambiental e social é devida a uma questão de entendimento: desde que se cunhou o termo educação ambiental, o adjetivo “ambiental” foi predominantemente compreendido como sinônimo de “ecológico”. E assim se cristalizou um significado muito comum da educação ambiental: algo que diz respeito à ecologia, apesar de Tbilisi já dizer o contrário desde 1977... Só que “ambiental” é muito mais do que “ecológico”. Educação ambiental não é sinônimo de “educação ecológica”, porque vai além do aprendizado sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas ecológicos, e abrange também a compreensão da estrutura e funcionamento dos sistemas sociais (LAYRARGUES, 2009, p. 26)

Dessas colocações emerge um elemento chave para nosso debate. Estamos compreendendo que a Educação Ambiental consolida-se como um campo, demonstramos que a referência para a noção de campo encontra-se em Bourdieu (1989; 2003), e assim, esse campo comporta internamente disputas e conflitos, pois se creditamos ao movimento ecológico o fato de representar o marco fundador, no bojo do qual emerge a Educação Ambiental, percebemos por outro lado, que existe um esforço significativo em tecer uma crítica aos desdobramentos que associam indiscriminadamente ou reduzem a Educação Ambiental ao ecologismo. A partir de uma perspectiva da Educação Ambiental Crítica, fica evidenciado que é necessário pontuar as diferenças entre ambos, no sentido de que a Educação Ambiental incorpora em sua esfera a crítica social, assumindo a postura de que a luta pela transformação das relações entre os homens e a natureza passa necessariamente por um processo de transformação social.

3.1.2 A Educação Ambiental no Brasil

No que se refere ao Brasil em específico o surgimento de um campo ambiental nos remete a década de 1970 e mais efetivamente no início dos anos oitenta. Já em relação à Educação Ambiental podemos afirmar que consiste em um movimento que irá adquirir visibilidade no Brasil somente a partir da década de 1980, sendo nesse período “*que começa a configurar-se um espaço próprio dessa prática educativa*” (CARVALHO, 2001, p. 146). Ainda nesse sentido, Loureiro (2004a) irá enfatizar que a Educação Ambiental no Brasil se faz tardiamente, mesmo tendo-se registros que datam da década de setenta, é a partir de meados da década de oitenta que adquire relevância pública, usando como referência sua inclusão na constituição de 1988. Ainda no que tange especificamente à Educação Ambiental, esta surge inicialmente como uma problemática específica dos movimentos ecológicos, pois somente em um segundo momento, como já foi dito, a Educação Ambiental ganha importância a partir da década de oitenta, sendo concebida enquanto uma proposta educativa que dialoga com o campo educacional em geral, entrando em contato com as formulações inerentes a este último. (CARVALHO, 2008).

Como vimos, o surgimento da Educação Ambiental no Brasil de forma expressiva ocorre em meados da década de oitenta, em uma conjuntura diversa da época precedente, onde identifica-se o surgimento da problemática ambiental, ou seja, os anos de 1960 e 70 e toda a carga transformadora que comporta a referência a esse período². Nesse sentido, buscamos em nosso referencial subsídios para situar conjuntamente a emergência da Educação Ambiental no Brasil, pois entendemos que nesse processo encontraremos elementos históricos, como a conjuntura em que se encontra o país, já que da década de 70 a 80, por exemplo, ocorreram mudanças significativas na estrutura sócio-política brasileira, com a anistia, o fortalecimento dos chamados “novos movimentos sociais” e o surgimento do “novo sindicalismo” iniciado com as graves do ABC paulista e culminando com a construção da Central Única dos Trabalhadores

² No que tange à cena política, no mundo houve na década de 1960 um avanço das forças de esquerda e progressistas, no que se refere ao Brasil tivemos a subida de Jânio Quadros, um trabalhista, presidência. Na mesma década, sofremos uma forte guinada, com o golpe de 1964, e a instalação de uma política ditatorial e fortemente conservadora. No âmbito cultural, vimos surgir o movimento *hippie* e a contracultura, no Brasil emerge o *Tropicalismo*. Nesse cenário, imerso nesse caldo, surgem os primeiros movimentos sociais que reivindicam como causa de sua luta as questões relacionadas ao meio ambiente.

(CUT). Além dos acontecimentos históricos e em direta relação com estes, temos um novo cenário político que se instala nesse período, com a entrada de novos sujeitos sociais em cena, como as Organizações Não Governamentais (ONG's), por exemplo. Esses novos elementos contribuem para compreender os rumos das discussões que configuram a Educação Ambiental Crítica.

3.1.3 Os movimentos sociais e as ONGs

Acima demonstramos, ainda que brevemente, as influências que marcam o surgimento do *campo ambiental* em geral, demarcando o horizonte contracultural como o solo onde se fertiliza a emergência desse campo e como essa emergência está associada ao movimento ecológico. Neste momento, procuraremos articular influências de movimentos sociais e de ONGs com o desenvolvimento da Educação Ambiental no Brasil.

Carvalho (2001a) afirma que o início do movimento ambientalista no Brasil foi conservacionista, tratando as questões ambientais exclusivamente com foco na problemática da conservação do meio ambiental natural. Ainda segundo a autora, é na década de 1970 que começa a surgir uma série de ações sistemáticas que podem ser identificadas em movimentos de cunho ambiental ou ecológico e também uma estrutura institucional, ou seja, a questão do meio ambiente penetrando a esfera do estado. Essa década entendida como um momento em que se criam as condições para afirmação e disseminação de entidades de cunho ambientalista na década de 1980. Em outro trabalho, Carvalho (2008) irá enfatizar:

Ainda que as primeiras lutas ecológicas no Brasil datem dos anos 70, é principalmente nos anos 80, no contexto do processo de redemocratização e abertura política que entram em cena novos movimentos sociais, entre eles o ecologismo, com características contestatórias e libertárias da contracultura (CARVALHO, 2008, p. 49).

Como podemos notar na afirmação acima, a autora relaciona a emergência do movimento ambiental no Brasil com os ideais inaugurados pela contracultura, porém, chama a atenção para o fato de que no Brasil, o movimento ecológico resulta do encontro de duas matrizes, ligadas a contextos distintos. O contexto internacional influencia o movimento brasileiro com a crítica contracultural e o ecologismo europeu e norte americano; já no contexto nacional a inserção do ideário ambiental na sociedade ocorre atrelado ao âmbito da cultura política e dos movimentos sociais do Brasil e da

América latina. No Brasil, a década de 1980 e 1990 foi marcada por um “*progressivo diálogo e aproximação, com mútua influência, entre lutas ecológicas e os movimentos sociais urbanos, os movimentos populares de um modo geral, a ação política da educação popular*” (CARVALHO, 2008, p.50).

Loureiro (2006a) identifica que no período da redemocratização no Brasil, ocorrido durante os anos oitenta, emergem muitos grupos sociais organizados, mas chama a atenção para o fato de que no final da mesma década houve uma forte fragmentação dos movimentos sociais. Abrindo-se a década de noventa com uma crescente pulverização desses movimentos e o crescimento de um sentimento de descrença na capacidade de transformação dos mesmos. Esse contexto nos remete a um quadro de hegemonia do *neoliberalismo*³, com forte predomínio do desemprego e corrupção por parte das elites governantes. (LOUREIRO, 2006a). Esse período marcou o surgimento das Organizações Não Governamentais (ONG) como instrumento de luta política de importantes segmentos da sociedade, como destaca o autor abaixo citado:

No início da década de oitenta, o termo *ONG* passou a ser amplamente utilizado, expressando um segmento importante da vida coletiva para designar as relações *na e com a sociedade civil e com o governo*. Essa constitui-se na principal forma organizacional no âmbito do ambientalismo nacional e internacional (LOUREIRO, 2006a, p. 120).

Como podemos perceber nas palavras do autor, a emergência das ONGs está diretamente vinculada a um processo em que o Estado perde poder de intervenção, pois o neoliberalismo defende por princípio a redução do mesmo no que tange as políticas sociais. Nesse sentido, as ONGs, as quais são definidas como entidades autônomas, sem relação institucional formalizada com quaisquer governos e sem fins lucrativos, emergem como instrumentos orientados para atender às necessidades de segmentos da população através de articulações com entidades privadas ou governos. Contudo, é necessário ter presente o fato das ONGs apresentarem, em sua maioria, uma cultura de atuação voltada para resolução de problemas localizados, ou seja, desenvolvem ações localizadas. Essa característica, que está orientada para objetivos e causas específicas,

³ O termo neoliberalismo está diretamente relacionado com a doutrina econômica liberal a qual define a liberdade de comércio (mercado) como elemento regulador do metabolismo social. O neoliberalismo surge durante a crise do capitalismo da década de 1970, como uma contraposição a idéia de intervenção do Estado na economia, que foi recorrente no período pós-guerra de 1945. O programa neoliberal defende uma agenda de diminuição do poder do Estado e principal dos gastos públicos com políticas sócias. Para um detalhamento do processo histórico do neoliberalismo ver: ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

por um lado, apresenta um forte poder de mobilização e articulação social, mas, por outro lado, podem retirar do centro ou secundarizar ações orientadas para um projeto de transformação estrutural mais amplo da sociedade, esvaziando o debate político mais geral. Loureiro (2006a) chama a atenção para o fato de muitos ambientalistas que atuam através de ONGs sustentam que essa estratégia de intervenções localizadas, de promoção social, contribuem para radicalizar a democracia e criar mecanismos de transformação social através da multiplicação dessas práticas localizadas (LOUREIRO, 2006a).

Assim, as ONGs surgem em um cenário em que os espaços políticos estão enfraquecidos, sendo que o Estado, que em tese seria responsável por executar políticas de alcance social universal, transfere para as organizações da sociedade civil a responsabilidade pelos problemas sociais, os quais passam a ser tratados pela lógica de intervenções pontuais, como mencionamos acima.

Com o descrédito nas burocracias e a crescente demanda social por cidadania e democracia, as ONGs assumiram um papel político voltado para a consecução de objetivos direcionados ao atendimento das necessidades básicas e dos problemas presentes no cotidiano (LOUREIRO, 2006a, p. 123).

Ainda sobre as ONGs, o autor chama para o debate os limites que estas podem apresentar diante de seu papel na luta política. Esse limite está justamente localizado em sua autonomia política e diretamente relacionado com o financiamento de suas ações, pois se esses organismos assumem o papel de executores de ações que seriam da competência do estado, o fazem com a parceria entre setores privados ou com os próprios governos, como já referimos, logo, o financiamento é oriundo de um desses setores. Nesse sentido, chama a atenção, em relação às ONGs ambientalistas, *“para os riscos de perda da autonomia e de papel crítico, no momento em que estas se tornam executores de serviços que o aparato estatal não realiza e delega à sociedade civil, sob seu controle e direcionamento político”* (LOUREIRO, 2006a, p. 130).

Demonstramos acima o contexto da emergência das ONGs no Brasil, seu papel social e também os limites de suas ações, segundo as referências que estamos utilizando, no sentido de situar histórica e politicamente um dos elementos constituintes do movimento ambiental e da própria Educação Ambiental no Brasil, pois ao apresentar a crítica realizada, em momento algum pretendemos diminuir, ou mesmo sugerir que os autores que estamos abordando o fizeram, o papel das ONGs no avanço da Educação Ambiental no Brasil.

Antes de continuar enfatizando o contexto da construção da Educação Ambiental no Brasil, entendemos que é de suma importância situar os movimentos sociais de forma mais ampla no período que estamos tratando. Como foi dito, o quadro dos anos 90 apresenta uma intensa pulverização dos movimentos sociais. Em termos práticos, isso significa que esses movimentos agem de forma fragmentada, cada qual na busca de soluções imediatas para problemas específicos, impedindo atividades articuladas entre os diversos movimentos sociais em termos de uma ação política abrangente. Loureiro (2008) afirma que atualmente coexistem dois tipos de movimentos sociais, os “novos” e os “velhos”, os quais podem ou não articularem-se diante de determinadas situações. O autor afirma que os “novos” movimentos têm a peculiaridade a diversidade de entidades e também de finalidades, cujo ponto comum seja o acúmulo de força social para propiciar uma transformação nos planos cultural e político, entretanto é preciso enfatizar que os “*assim chamados’ constituem-se nos anos oitenta, posicionando-se criticamente em relação às formas tradicionais de ação política*” (LOUREIRO, 2008, p. 85). Essa situação de dificuldades na coalizão e aglutinação de forças orientadas para objetivos comuns, segundo Loureiro (2006a), impõem-se como um entrave para a realização dos ideais do movimento ambientalista. No decorrer de nossa análise percebemos uma ênfase muito grande na relação entre ONGs e movimento social que emergem na década de oitenta. Entendemos que a abordagem com ênfase nas ONGs para tratar desses movimentos não significa que estes últimos atuam exclusivamente ou se confundam com essas organizações não governamentais, mas se tomamos em conta a caracterização que autores como Loureiro (2006a), estabelecem sobre as características desses “novos” movimentos, com suas buscas por soluções para problemas específicos do cotidiano de grupos sociais específicos, entendemos o porquê de suas ações estarem vinculadas a ONGs, pois estas constituem instrumentos eficazes para essas demandas localizadas e imediatizadas, porém, não significa que o movimento não tenha capacidade de articular e ampliar a sua luta.

Apesar do aspecto localizado e comunitarista normalmente encontrado na maior parte das ONGs ambientalistas, há entidades, principalmente as mais antigas e históricas e as que articulam a problemática ambiental *strictu sensu* com a social, que buscaram e buscam a inserção em cenários políticos mais abrangentes, reconhecendo que a ação não se resume à procura de soluções para problemas específicos (LOUREIRO, 2006a, p. 100).

Encontramos nas formulações de Loureiro (2006a) uma abordagem notadamente crítica à ação dos movimentos sociais em geral e em específico aos limites impostos ao movimento ambiental, porém, destacamos novamente, esse olhar crítico está fortemente marcado pelo reconhecimento da importância e dos avanços inerentes a ação desses movimentos sociais. *“Por mais procedentes que possam ser as críticas aos movimentos sociais, estes são o espaço privilegiado de exercício da cidadania e de concretização de princípios e valores democráticos na sociedade”* (LOUREIRO, 2006a, p. 105). Do que se trata, é de partir do olhar daqueles que estão pensando os desafios colocados para o movimento ambiental e especificamente para a Educação Ambiental a partir de uma situação concreta e, a partir desta, pensar as possibilidades de avanço. Por exemplo, segundo Loureiro (2003), durante muito tempo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o sindicalismo brasileiro, destacadamente a CUT, bem como outras organizações populares resistiram a qualquer aproximação com o movimento ambientalista, pois viam neste último uma luta apenas pela mudança nas relações entre homens e a natureza, da qual ficava alijada qualquer referência às desigualdades sociais ou à exploração inerentes ao modelo de sociedade vigente.

Portanto, um dos desafios colocados para quem parte dessas premissas, de articular a luta específica pela defesa do meio ambiente com a busca pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, está justamente em pensar uma forma de superar a desarticulação entre os movimentos sociais, partindo de sua diversidade, mas tendo em vista uma aproximação baseada em objetivos comuns. Ainda nesse aspecto, Loureiro (2004a), frisa que embora a CUT agisse com preconceito em relação às pautas ambientais dos movimentos com esse viés, essa situação pôde ser superada já na década de 1990, quando a central entra nos Fóruns de Movimentos Sociais e ONGs que se organizaram para debater questões referentes à preparação da Rio-92 (LOUREIRO, 2004a).

É diante dessa conjuntura, de tensão e aproximação entre os movimentos sociais e o movimento ambiental que emerge a Educação Ambiental no Brasil e nesse mesmo processo começa a delinear-se o campo crítico desta. Como vimos o debate ambiental no Brasil, bem como a Educação Ambiental se inscrevem em um movimento que emerge da sociedade civil organizada, embora já possamos identificar desde a década de 1970 que a Educação Ambiental está presente na legislação. Segundo Carvalho (2008), a Educação Ambiental seria atribuição da Secretaria Especial do Meio Ambiente

(Sema) desde 1973, porém, o que observamos nas análises dos nossos autores é que a inserção da problemática ambiental na esfera pública não ocorreu sem conflitos e mobilizações dos movimentos sociais.

Embora os autores tratados não enfatizem de forma sistemática qual o papel dos movimentos sociais no surgimento e consolidação da Educação Ambiental no Brasil, é pacífico afirmar que todos reconhecem o papel decisivo destes últimos. Nesse momento, é necessário focar a relação entre esses movimentos que estamos nos referindo e sua visão acerca do papel do Estado no avanço de suas reivindicações. Segundo Carvalho (2001a), a ação política da década de 1980 foi marcada pela ênfase em conceitos como *sociedade civil* e *cidadania*, os quais estavam entrelaçados nas lutas que marcaram esse período, pelo aumento e consolidação das liberdades, o que compreendia o alargamento da noção de cidadania.

Esses conceitos são definidos desde os movimentos sociais e em contraposição ao Estado, ainda marcado pelo autoritarismo do regime militar: Assim o conflito organizador da dinâmica social desloca-se [...] da oposição capital trabalho para a relação sociedade civil [...] e estado (CARVALHO, 2001a, p. 147).

Loureiro (2008) ao tratar o tema, enfatiza que os chamados “novos movimentos sociais”, que como afirmamos acima emergem no cenário político concomitante ao avanço do debate ambiental, assumem uma posição crítica em relação às formas tradicionais de ação política. O que o autor está trazendo para a discussão é justamente a diversificação da luta política a partir do conceito de sociedade civil, assim como já foi abordado por Carvalho (2001), ou seja: *“Incorporam outras questões, além das de classe, buscando a consolidação de uma cultura crítica construída a partir da sociedade civil* (LOUREIRO, 2008, p. 85). Loureiro (2008) afirma que esses movimentos assumem uma posição autônoma diante do Estado, porém sem excluir este último do diálogo, no sentido de avançar na solução dos problemas. Assim, afirma:

Contudo, a ênfase na função desempenhada pelas organizações da sociedade civil e o reconhecimento do papel fundamental das comunidades na formação de uma cultura cidadã não significam a defesa teórica da supressão do aparato estatal como instância normatizadora da vida nacional e a negação dos problemas estruturais que permeiam a prática dos coletivos militantes (LOUREIRO, 2008, p. 79).

Como vimos, a temática ambiental no Brasil emerge sob um forte clima de mobilização social, este, no entanto ocorre sob a tensão da relação entre os movimentos organizados, a demanda por participação política ampla e o papel do Estado diante

dessas novas demandas. Dedicamos um espaço em nosso trabalho para discutir esse tema, relacionado aos movimentos sociais, pois, se entendemos que se não estiver presente essa conjuntura no momento de pensar a consolidação da Educação Ambiental no Brasil, corremos o risco de perder de vista as implicações históricas que condicionam e determinam a forma como o debate acerca da mesma se constituiu. Como veremos na sequência, ao adentrar nos anos de 1990 é que penetramos no terreno de consolidação da Educação Ambiental no Brasil e também identificamos esse período como solo onde irá germinar a Educação Ambiental Crítica, a qual estamos tratando neste trabalho.

3.1.4 A institucionalização da Educação Ambiental e o Estado

A década de noventa é marcada por uma alteração na conjuntura política, em relação ao que discorremos acima, pois, como veremos, ao mesmo tempo em que consiste no período em que a Educação Ambiental avança, saindo da esfera apenas da sociedade civil organizada e penetrando no espaço da institucionalidade, essa década é fortemente marcada pelo avanço das políticas neoliberais e do enfraquecimento do Estado enquanto promotor de políticas públicas voltadas para as demandas sociais. Tendo em vista a necessidade de situar o debate ambiental no conjunto de transformações que marcam sua trajetória, Carvalho (2001a) destaca que:

A questão ambiental nos anos 90 está atravessada pelas transformações sociais e políticas que compõem a conjuntura histórica desse período. Gohn (1997) descreve esse tempo como de crise e mudança no paradigma da ação social coletiva, quando diferentemente dos anos 80, os movimentos estabelecem uma forte interlocução com o Estado, que se torna mais permeável às demandas sociais. Para isso, concorre um processo de desregulamentação do Estado, através do qual se estimula as parcerias deste com as organizações da sociedade civil para execução de políticas públicas. Isso reforça a tendência a uma institucionalização dos movimentos que assumem, muitas vezes, o formato de ONG (CARVALHO, 2001a, p. 148).

Loureiro (2004a) reconhece que já nos anos oitenta houve uma inserção da Educação Ambiental nos organismos institucionais governamentais e científicos, porém em quase todos os casos “*com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas*” (LOUREIRO, 2004a, p. 80). O autor usa como exemplo da pouca relevância da Educação Ambiental frente às instituições oficiais o *Relatório Nacional*, que segundo ele foi produzido pela extinta Comissão Interministerial para o Meio Ambiente (Cima), a principal crítica refere-se à

ênfase dada ao aspecto biológico da Educação Ambiental, sendo que esta última não foi tratada como uma área da educação. Como consequência destaca:

Assim, a Educação Ambiental se constituiu de modo precário como política pública em educação. Algo que se manifesta até hoje na ausência de programas e recursos financeiros que possam implementá-la como parte constitutiva das políticas sociais, particularmente a educacional, como uma política de Estado universal e inserida de forma orgânica e transversal no conjunto de ações de caráter público que podem garantir a justiça social e a sustentabilidade (LOUREIRO, 2004a, p. 80).

Contudo, podemos notar que mesmo que o cenário não apresente um quadro muito favorável, no que tange a incorporação da Educação Ambiental no âmbito de políticas públicas, o que poderia aumentar significativamente sua abrangência, é necessário perceber que também houve uma série de avanços, principalmente na década de noventa. Esses avanços, segundo o autor acima referido, podemos atribuir tanto a ampla mobilização social como também o alcance que a questão ambiental apresenta no período.

É justamente nessa década que identificamos o evento que em nosso entendimento configura como o mais importante para a consolidação da Educação Ambiental no Brasil, bem como para a disseminação da Educação Ambiental Crítica. Trata-se da Jornada Internacional de Educação Ambiental, ocorrida paralelamente ao Fórum Global/Rio 92. Durante esse evento, que inicia no dia primeiro de junho de 1992, com uma conferência de abertura proferida por Paulo Freire, foi elaborado um documento, do qual participaram mais de mil e trezentas entidades de cento e oitenta países, o chamado Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, aprovado em plenária no dia seis de junho (LOUREIRO, 2004a, p. 24;30). Segundo Carvalho (2001a) essa jornada foi fruto do intenso trabalho dos Grupos de Trabalho sobre EA que foram organizados durante o processo de preparação do Fórum Global. A autora destaca que além do tratado acima referido, a Jornada Internacional também teve como desdobramento a criação da Rede Nacional de EA (Rebea), a qual promoveu, após o evento da Rio-92, a realização de quatro Fóruns Nacionais de EA, sendo que o último deles, o IV Fórum, abordou o tema da construção de uma política nacional de Educação Ambiental (CARVALHO, 2001a, 151). Poderíamos aqui discorrer longas laudas sobre os eventos que se sucederam ao longo da década de noventa, porém esse não constitui o objetivo deste trabalho, além do que, já existe longa bibliografia sobre o

assunto⁴. Nos restringimos então a referir alguns deles. Cabe destacar que antes do evento do Rio, houve o I Congresso Brasileiro da Educação Ambiental, em Ibirubá-RS e o I Encontro Nacional de Educação para o Meio Ambiente, no Rio de Janeiro, ambos os eventos ocorreram no ano de 1988, quatro anos antes do Fórum Global. Segundo Loureiro (2004a), os dois eventos já apresentavam uma diversidade grande de sujeitos envolvidos, oriundos de formações profissionais bastante diferenciadas, o que, segundo o autor, já anunciava a possibilidade e a capacidade da Educação Ambiental de incorporar todas as áreas do conhecimento e atuações sociais. Contudo, foi após 1992 que percebemos as principais ações que demarcam a afirmação da Educação Ambiental no Brasil, como exemplo disso, temos o Programa Nacional de Educação Ambiental, em 1994; os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos a partir da LDB e lançados em 1997 e a Lei nº 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999.

Em nosso entendimento, o evento ocorrido na Rio-92, que, como vimos, teve como um dos resultados a construção do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, representa a base sobre a qual foi se consolidando a Educação Ambiental Crítica. Carvalho (2001a) enfatiza que:

Os processos vividos pelos educadores ambientais na Rio-92 foram reveladores de um momento histórico significativo não só para o campo ambiental, mas também para setores importantes da sociedade civil brasileira. Essa coalizão ajudou a constituir um horizonte mais amplo e deu abertura para a questão ambiental, facilitando o trânsito de profissionais e militantes que vinham de outros campos e experiências rumo ao ambiental. Por outro lado, a afirmação de um ambientalismo ampliado tende a diluir o núcleo ecológico como eixo constitutivo de uma ética do campo (CARVALHO, 2001a, p. 151-152).

Essa referência da autora ao processo da Rio-92 demonstra nitidamente o impacto que ocorre sobre a Educação Ambiental e, um olhar mais atento, nos remete a emergência da própria Educação Ambiental Crítica, pois a diluição do núcleo ecológico está diretamente relacionada com o surgimento do campo crítico, inclusive como um contraponto teórico e prático a esse núcleo, como estamos demonstrando durante este trabalho. Nesse sentido, Loureiro (2004a) ao referir-se ao tratado elaborado durante a Jornada Internacional irá demonstrar sua concordância com os princípios assumidos, citando o referido tratado:

⁴ Para uma descrição detalhada dos eventos que marcaram a educação ambiental ver: DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

Nos princípios:

“A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade”⁵

Percebe-se então que elementos que fundamentam e substanciam a Educação Ambiental Crítica estão presentes no tratado, sendo que dessa afirmação podemos inferir que ao mesmo tempo em que esse tratado irá servir de base para futuras formulações, os sujeitos envolvidos na incorporação da Educação Ambiental Crítica já estavam envolvidos no processo de formatação do próprio tratado. Seguindo o mesmo caminho Guimarães (1995) irá referir a Rio-92 como o momento em que a Educação Ambiental se estabelece perante a sociedade brasileira, gerando um forte demanda institucional, chamando a atenção para o fato da Educação Ambiental ter se massificado, embora seu significado ainda permaneça pouco claro entre os educadores e principalmente entre a população em geral, que associa diretamente Educação Ambiental com ensino de ecologia (GUIMARÃES, 1995, p. 26). Ainda nesse sentido, Loureiro (2004) irá considerar que mesmo diante de todos os avanços que já descrevemos e também da forte mobilização social para a consolidação da Educação Ambiental, esta última “*ainda não se consolidou enquanto política pública de caráter democrático, universal[...]*” (LOUREIRO, 2004a, p. 88). (aqui suprimido o termo “includente”).

No que se refere à Educação Ambiental, consideramos importante destacar um último aspecto característico do avanço dessa área no Brasil. Trata-se das contradições internas que constituem a própria Educação Ambiental, e que são fundamentais para compreender a Educação Ambiental Crítica, que emerge no seio dessa contradição. Para isso, trazemos para o debate aspectos relevados por Layrargues (2008), segundo o qual a discussão ambiental presente no Brasil está dividida entre dois campos que disputam entre si uma concepção acerca do problema ambiental. Um discurso oficial vinculado às esferas governamentais do ambientalismo, o qual representa ideologicamente os setores hegemônicos da sociedade, que defendem a manutenção do *status quo*, e outro grupo, vinculado aos movimentos sociais organizados, representantes de uma ideologia contra-hegemônica, os quais lutam pela transformação da ordem social estabelecida.

⁵ Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais/Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992:194 *apud* LOUREIRO, Carlos (2004), p. 30-31.

Além dos dois grupos acima descritos, Layrargues (2008) destaca a existência de um terceiro, o grupo de empresários que diante da emergência da *questão ambiental* como um fato latente para toda a sociedade também foram impelidos a produzir um discurso sobre o tema. O autor acrescenta que o discurso ambiental assumido pelo setor empresarial reproduz o discurso oficial. Para nós esse debate é muito relevante, pois situa nitidamente os dilemas enfrentados por quem participou do processo de consolidação da Educação Ambiental no Brasil. De um lado, uma concepção de movimento ambiental cujo valor central residia no esforço pela construção e manutenção de uma autonomia, pois como destacamos, o movimento ambiental emerge em um período marcado por uma forte efervescência política e cultural e também por uma forte reação dos setores conservadores, que através do estado, desempenham uma forte repressão ou cooptação dos movimentos. De outro, a questão ambiental sendo incorporada pelas instâncias governamentais e por setores sociais que constituem as camadas dominantes da sociedade, como o empresariado, por exemplo. Assim, emerge desse processo discursos divergentes e até mesmo antagônicos sobre o tema ambiental.

Entretanto, o problema exige uma reflexão mais profunda para compreender a complexidade envolvida. Em um primeiro olhar, poderíamos pensar que a questão se resolve pelo enfrentamento e disputa direta entre três grupos apontados, sendo que desses três grupos constatamos a existência de dois discursos divergentes, porém, como já demonstramos, no processo de democratização no Brasil emerge a necessidade de avançar na construção de políticas públicas que possam dar conta das demandas emergentes da questão ambiental e da Educação Ambiental em específico, em outras palavras, disputar os espaços institucionais, o estado. Assim, uma perspectiva de universalização efetiva da Educação Ambiental emerge junto da necessidade desta ser incorporada como política pública. O grande dilema emerge nos seguintes termos: como disputar os espaços institucionais, estabelecer uma relação com o estado preservando os princípios originais do movimento ambiental, fundamentalmente a autonomia?

Na prática, nos arriscamos a dizer que o novo cenário que emerge nos anos noventa exige que concepções sobre as táticas utilizadas para tomada de poder no horizonte revolucionário, no que diz respeito à relação dos movimentos sociais com o Estado, sejam reformuladas. Essas concepções que estamos referindo derivam de uma concepção do Estado apenas como instrumento de dominação e reprodução dos interesses da classe dominante. Em termos teóricos essa concepção bebe na formulação

clássica de Lênin (2007) acerca do Estado em sua obra *O Estado e a revolução*, onde parte de sua interpretação acerca da abordagem de Marx sobre o Estado: “*Para Marx, o Estado é um instrumento de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de classes*” (LÊNIN, 2007, p. 25). Essa concepção é perfeitamente compreensível no período que compreende as décadas de 60 e 70, tendo em vista o autoritarismo incorporado pelo Estado e a impossibilidade de qualquer diálogo no sentido de avançar em conquistas calcadas em demandas sociais.

Por outro lado, se a necessidade de pensar o Estado em termos que superem essa dicotomia de classe baseada na formulação leninista, não se pode desconsiderar o caráter fortemente marcado pela predominância dos interesses de uma determinada classe ou grupo social no seio do próprio Estado. É nesse sentido, que em nosso entendimento, o nome de Antônio Gramsci (2005) emerge com bastante força entre boa parte dos autores que estão formando a Educação Ambiental Crítica. Este último redimensiona a concepção do Estado na perspectiva marxista, passando a pensá-lo indissociado da sociedade civil. Gramsci (2005) criou o conceito de hegemonia, que compreende o exercício de dominação de uma classe dominante sobre as demais, destaca que a hegemonia concentra dois tipos de ações ou formas de poder, o exercício da coerção direta ou uso da força, através do Estado e a capacidade de convencimento, ou de legitimação do poder, através da afirmação de sua ideologia. Diante dessa constatação, afirma que a classe trabalhadora ou as classes exploradas devem necessariamente, para poder tomar o poder e se constituir como uma força hegemônica alternativa, construir solidamente sua própria ideologia, ou seja, trata-se de construir as condições na sociedade para a tomada do poder político, uma contra-hegemonia, logo não está no horizonte da ação política a dissolução imediata do Estado, mas sim a tomada de poder pela disputa instituída na correlação de forças que compõem a sociedade civil (GRAMSCI, 2005).

Situando essa discussão, que no nosso entendimento é importante para compreender o momento político que marca o período da emergência e consolidação da Educação Ambiental no Brasil, recorremos a um texto de Paul Singer (1999), o qual demarca uma virada na concepção do socialismo no Brasil e na América Latina nos anos 80. Trata-se de pensar o socialismo em bases democráticas, ou seja, excluir a ação direta contra o Estado como via para chegar ao socialismo. Para o autor, o Estado deve

ser transformado através da disputa política e da radicalização da democracia. “*O Estado de novo tipo terá de ter o seu poder também dividido, de modo a que o seu exercício seja confiado a representantes eleitos das diversas correntes de opinião ou coligações de interesses em que se divide a população*” (SINGER, 1999, p. 391). Assim, a luta pela transformação social passa a ocorrer no âmbito da democracia e do pluralismo enquanto princípios fundamentais da ação política.

Por fim, destacamos que a própria emergência e consolidação da Educação Ambiental Crítica coincide com a consolidação do campo ambiental no Brasil. Embora nenhum dos autores que estamos abordando trabalhe no sentido de situar sua própria trajetória em relação a esse processo de formação do campo crítico, percebemos nitidamente que suas produções emergem nesse contexto, a partir da década de noventa e mais fortemente no início do século XXI, ou seja, sua produção se difunde e se consolida com a própria formação desse campo.

3.2. O termo *ambiental* e a intencionalidade política na construção da Educação Ambiental Crítica

Tendo situado a Educação Ambiental em sua relação com o movimento mais amplo no qual está inserido, como foi demonstrado nas afirmações dos autores acima abordados, partiremos agora para trilhar outro caminho, qual seja, relacionar a Educação Ambiental com o termo *ambiental*, ou, em outras palavras, como pode ser compreendido a adoção do termo *ambiental* somado à educação na constituição da Educação Ambiental, para, na seqüência fazer um panorama das relações entre a Educação Ambiental com a educação propriamente dita a partir do olhar percebido nos textos dos autores analisados, o que se constitui como uma necessidade, como já apontamos, e também uma possibilidade de avançar na configuração da Educação Ambiental Crítica.

A constituição da Educação Ambiental enquanto uma prática educativa, orientada para os problemas ambientais que emergem na segunda metade do século XX, como vimos, é compreendida como um movimento que “*parece se dar mais [...] da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo os efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade*”(CARVALHO, 2009, p. 17).

Partindo desse pressuposto, percebemos a necessidade de compreender o processo de confluência entre a Educação Ambiental e as orientações pedagógicas vinculadas à educação propriamente dita, pois, nessa relação podemos encontrar elementos, como a educação para a cidadania, os fundamentos e as contradições que emergem na sociedade moderna, que nos possibilitem avançar na discussão da identidade da Educação Ambiental Crítica.

Nesse sentido, Guimarães (2000) afirma que “A *palavra ambiental, da expressão Educação Ambiental (EA), apenas adjetiva, qualifica um processo mais amplo que é o processo educacional. Desta forma, a EA é uma das dimensões presentes na educação*” (GUIMARÃES, 2000, p. 19). Ainda sobre esse tema Tozoni-Reis (2007) afirma que a introdução do termo “ambiental” na educação significa “*o resgate do que parecia esquecido na educação moderna: o ambiente*” (TOZONI-REIS, 2007, p. 180). Tomando as afirmações dos autores acima podemos inferir que esse debate se encaminha para uma compreensão pacífica, sem maiores enfrentamentos ou discordâncias, nos indicando que a Educação Ambiental se inscreve também em um campo mais amplo da educação, qualificando o debate ao inserir uma nova temática, que emerge de demandas sociais concretas, porém, como veremos isso não ocorre sem controvérsias.

Brügger (1999) irá destacar em relação ao fato da Educação Ambiental ser considerada uma dimensão ou modalidade da educação que não compartilha, em absoluto, deste princípio. Nesse sentido, ela argumenta que o surgimento da Educação Ambiental “*pressupõem o reconhecimento de que a educação tradicional não tem sido ambiental*” (BRÜGGER, 1999, p. 78). Ao dizer isso, afirma que o “ambiental” deveria ser incorporado intrinsecamente da educação em geral e não apenas uma modalidade ou dimensão desta.

Consequentemente, o “ambiental” deveria ser parte intrínseca da educação como um todo e não modalidade ou uma de suas dimensões, pois nessa visão reaparece a reificação da questão ambiental e consequentemente da própria educação. A compartimentalização do “ambiental” ou a inserção de uma dimensão ambiental, levam o meio ambiente a uma perspectiva instrumental e o elenco de “problemas ambientais” se reduz à poluição, escassez de recursos naturais, diminuição da biodiversidade, etc (BRÜGGER, 1999, p. 78).

Carvalho (2004) ao escrever sobre a identidade da Educação Ambiental Crítica contrapõe-se ao posicionamento defendido pela autora acima citada, a qual entende que

demarcar a Educação Ambiental como uma modalidade da educação propriamente dita significa incorporar os aspectos conservadores inerentes a esta. Nesse sentido, Carvalho (2004) afirma que:

Contudo, de tempos em tempos vemos retornar os argumentos contrários a denominação de educação ambiental enquanto um tipo de educação. Trata-se do velho argumento de que “toda educação é ambiental, assim, toda educação ambiental é simplesmente educação”. Este tipo de argumento parece apenas jogar água fria no que ao longo dos anos tem se tentado construir como uma especificidade da prática educativa ambientalmente orientada para diluí-la no marco geral da educação. Este argumento contra a especificidade ambiental, retorna para a grande narrativa da educação que, ao longo dos séculos, recalcou em nome de uma razão esclarecida e de um ser humano genérico, várias dimensões singulares da experiência humana como diferentes saberes que hoje se quer resgatar sob uma nova epistemologia do saber ambiental (CARVALHO, 2004, p. 17).

Como percebemos, o fato de conceber a Educação Ambiental em relação a seu vínculo com a educação não ocorre sem gerar polêmicas e controvérsias. Procuramos ilustrar essa afirmação demonstrando o posicionamento de Brügger (1999), que trata especificamente das contradições que envolvem as relações entre a Educação Ambiental e a educação. O que entendemos ser importante frisar é que entre os autores da Educação Ambiental Crítica que elegemos como objeto, através de seus escritos, existe uma tendência a entender a Educação Ambiental como um campo vinculado a educação propriamente dita, porém, isso não basta para compreender o diálogo que estes buscam estabelecer com as vertentes pedagógicas que subsidiam suas formulações. Nesse sentido, Carvalho (2004) chama a atenção para o fato:

Como se sabe, a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação desta diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa. Por isto, por mais que se argumente que a idéia de educação inclui a educação ambiental, dificilmente se poderá reduzir toda a diversidade dos projetos educativos a uma só idéia geral e abstrata de educação (CARVALHO, 2004, p. 17).

Nesse sentido, voltamos à questão abordada por Brügger (1999), que enfatiza que se existe a necessidade de demarcar o adjetivo ambiental no que se refere à educação isso se deve ao fato de necessariamente admitir que a educação até então não tenha sido ambiental:

Uma questão preliminar que não pode passar despercebida é que *o resgate de uma perspectiva “ambiental” ou a introdução do adjetivo “ambiental” pressupõe a aceitação de que a educação não tem sido ambiental* ou, em outras palavras, existe uma educação não ambiental que é a tradicional (BRÜGGER, 1999, p. 32).

Assim, o problema emerge sob a diferenciação entre uma educação tradicional, que desconsidera o “ambiental” como elemento fundamental da prática pedagógica e a Educação Ambiental que emerge como contraponto a essa concepção de educação. Contudo, para avançar nesse debate é necessário aprofundar essa discussão, sob pena de focalizar a discussão na constatação de uma dicotomia ou de uma disputa de poder entre a Educação Tradicional e a Educação Ambiental que surge como negação desta última. Loureiro (2005) irá apresentar um elemento importante para contribuir na compreensão do avanço dessa problemática. Para o autor, não se trata apenas de pensar a Educação Ambiental em oposição à Educação Tradicional, mas sim, de pensar essa contradição no seio da própria Educação Ambiental. Para isso, Loureiro (2005) compreende que a própria Educação Ambiental, em sua gestão, carrega consigo a formação de dois blocos distintos, ou seja, EA incorpora em sua esfera concepções teóricas e matrizes ideológicas de origens distintas. Abaixo apresentamos como o autor divide e quais as principais características dos mesmos:

Um denominado conservador ou comportamentalista, cujas características centrais são:

- compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;
- educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivência práticas;
- despolitização do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico;
- baixa problematização da realidade e pouca ênfase em processos históricos.
- Foco na redução de consumo de bens naturais, descolando essa discussão do modo de produção que a define e situa;
- diluição da dimensão social na natural, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza (sociedade enquanto realização coletiva e objetivada da natureza humana, ou melhor, enquanto realização e exigência para a sobrevivência da espécie humana – Morin 2002a);
- responsabilização pela degradação posta em um homem genérico, fora da história, descontextualizado social e politicamente.

E outro chamado de transformador, crítico ou emancipatório, cujas características mais comuns são:

- busca da realização da autonomia e liberdade humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta;
- politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;
- convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental;

- preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes;
- indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo, ética, tecnologia e contexto sócio histórico; interesses privados e interesses públicos;
- busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem estar público, à equidade e à solidariedade (LOUREIRO, 2005, p. 1575 – 1476).

Optamos por citar na íntegra os princípios e as diferenças sistematizadas entre as duas concepções que compõem o campo ambiental, pois, entendemos que essa diferença é parte integrante do processo de constituição da EA. Assim, pensar a relação do termo ambiental na Educação Ambiental implica discutir quais as divergências que se cristalizam no interior desta mesma e não apenas em sua relação com o campo educacional mais amplo. A Educação Ambiental Crítica aponta claramente a necessidade de estabelecer as diferenças em relação às divergências que são identificadas no seio da própria Educação Ambiental.

Loureiro (2004a) em outro trabalho admite o fato de que seria legítimo diante de uma análise rigorosa questionar a pertinência do uso do termo *ambiental* na educação, pois, isto poderia sugerir uma redundância, haja vista que todo o processo educativo ocorre dentro de um ambiente, lançando a seguinte pergunta: *é possível educação fora do ambiente, do espaço, das relações materiais, culturais e simbólicas?*” (LOUREIRO, 2004a, p. 34). Mas, conclui seu raciocínio afirmando que diante do cenário em que a temática ambiental se estabelece, o uso do adjetivo “*se justifica à medida que serve para destacar dimensões ‘esquecidas’ pelo fazer educativo[...] e revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e da ciência cartesiana e positivista*” (LOUREIRO, 2004a, p. 34). Contudo, apenas incorporar o termo *ambiental* na prática educativa que tem como foco a problemática ambiental é insuficiente para determinar o tipo de prática pedagógica que se pretende. Nesse sentido, Loureiro(2004a) afirma que convém marcar um posicionamento em relação à Educação Ambiental acrescentando uma qualificação a mais junto ao termo *ambiental*. No caso específico dos nossos autores, e do campo em que estamos inseridos, essa qualificação a mais é justamente o adjetivo *crítico*, que dá substância ao campo em relação ao conjunto da própria EA, reconhecendo a existência de diferentes concepções no seio desta última.

Assim, se é verdade que nem toda a educação é *ambiental*, em seu sentido complexo, paradigmático e histórico, é igualmente verdadeiro afirmar que todo processo educativo ocorre em um determinado ambiente, bem como

argumentar que nem toda Educação Ambiental pressupõem o mesmo significado do que é ambiente e, principalmente, do que é educação (LOUREIRO, 2004a, p. 34).

Como estamos percebendo o adjetivo *ambiental* está longe de representar um consenso entre os sujeitos envolvidos com a Educação Ambiental, ou está isento de suscitar divergências acerca do seu significado. Carvalho (2009) afirma que desde que os conceitos que envolvem a compreensão da natureza e do meio ambiente extrapolaram “*os limites da ciência ecológica e começaram a designar uma agenda de lutas sociais, estes começaram a se vistos não apenas como mais uma questão a ser equacionada pela lógica científica, mas, sobretudo como um valor crítico do modo de vida dominante[...]*” (CARVALHO, 2009, p. 13). Essa concepção crítica implica um debate acerca da construção de novos valores do ponto de vista ético, político e existencial os quais orientam toda a crítica que se desenvolve no sentido de construir uma alternativa de vida, seja no plano individual como no coletivo. Carvalho (2009) demarca que essa perspectiva crítica que emerge “*está longe de configurar um campo discursivo e ideológico homogêneo. Ao contrário, tem sido palco de múltiplas interpretações que disputam o sentido do ‘ambiental’*” (CARVALHO, 2009, p.13).

Tomando como base a necessidade de demarcar uma posição em relação ao encontro da Educação Ambiental, que, como vimos não se encerra na adjetivação da educação com o termo *ambiental*, pois as diferentes formas de compreender este último nos exigem a partir dessa adjetivação penetrar em suas contradições para poder estabelecer um posicionamento acerca do mesmo, Layrargues (2004), destaca que é fundamental pensar essa relação a partir de uma perspectiva crítica, demarcando assim um posicionamento claro diante do problema. Assim, segundo o autor:

A Educação Ambiental Emancipatória se conjuga a partir de uma matriz que compreende a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimento das regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade (LAYRARGUES, 2004, p. 15).

Partindo da reflexão acima citada, encaminhamos o fechamento deste item do nosso trabalho enfatizando que embora seja importante compreender a importância do adjetivo *ambiental* incorporado à educação como um elemento fundamental para compreender a própria Educação Ambiental, é necessário partir dele, mas não ficar restrito nele para compreender a complexidade de que compõem a relação entre a

Educação Ambiental com a educação. E que para estabelecer uma proximidade com a educação de forma mais ampla é imprescindível situar essa relação dentro da diversidade de orientações que estão presentes no campo educacional. Nesse sentido, que destinamos nosso próprio item para discutir quais matrizes pedagógicas orientam o campo crítico da Educação Ambiental, ou seja, não basta admitir a necessidade de articular a Educação Ambiental com o campo educacional, é preciso partir do fato que essa articulação, implica, dialeticamente, que as contradições e conflitos que constituem o processo educativo propriamente dito, irão penetrar e influenciar no processo de construção da Educação Ambiental.

Como já demarcamos anteriormente, dentro da diversidade de abordagens que comporta o campo da Educação Ambiental, estamos tomando como referência a Educação Ambiental Crítica, pois entendemos que esta surge com uma perspectiva de transformação de valores e práticas que são contrários ao bem estar público e a sustentabilidade ambiental. No Brasil, a Educação Ambiental Crítica concebe a educação, em um sentido geral, como um elemento de “*transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade*” (LOUREIRO, 2004a, p. 24). Ao firmar essa posição introduzimos o elemento que estamos discutindo neste item, a dimensão política como elemento indissociável no processo de constituição da Educação Ambiental Crítica, pois a própria escolha dos referenciais pedagógicos que subsidiam o debate crítico da Educação Ambiental não pode ser plenamente compreendido se não levarmos em conta a tomada de posição política diante dessa escolha.

Nesta aproximação com o objeto de nossa análise, qual sejam: os autores Loureiro, Carvalho, Guimarães e Tozoni-Reis, buscamos descobrir o que estes entendem como sendo o ponto de partida da Educação Ambiental, ou seja, o que eles entendem como sendo o fator que mobiliza as ações nesse campo, bem como a sua posição política diante dos desafios propostos pela Educação Ambiental Crítica. Para isso, recorreremos também à interlocução com outros nomes da EA, como por exemplo, Reigota (2009), no sentido de contribuir para o desenvolvimento do tema deste ponto de nosso trabalho, a relação entre Educação Ambiental e política.

Nesse sentido, entendemos que a discussão da política constitui-se como um elemento tomado como ponto de partida a Educação Ambiental Crítica, sem o qual os demais apresentados perdem o seu sentido histórico. Na crítica desenvolvida por Loureiro (2006c), o autor enfatiza a necessidade de pensar a Educação Ambiental em sua dimensão política, sendo esta indissociável do processo educativo vinculado a mesma. *“Nesse sentido é preciso que fique claro [...] que nos compomos não somente em sujeitos pedagógicos e ecológicos, mas igualmente em sujeitos políticos e de modo unitário nessas três dimensões”* (LOUREIRO, 2006c, p. 106). O autor demonstra que em sua concepção aqueles que se identificam com a Educação Ambiental devem necessariamente pensar na perspectiva de uma ação efetiva e coletivamente organizada tendo como referência uma prática orientada por permanentes reflexões teóricas que a qualifiquem. Essa ação deve estar sintonizada com um compromisso de construção de uma nova sociedade (LOUREIRO, 2006c, p. 106).

Tomamos como referência as afirmações de Reigota (2009), no sentido de sustentar a Educação Ambiental como uma prática eminentemente política:

Quando afirmamos e definimos a educação ambiental como educação política, estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos. A educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 2009, p. 13).

Como já vimos, a Educação Ambiental Crítica insiste na necessidade de diferenciar o campo da Educação Ambiental da ecologia ou do ensino desta, para isso, amplia o conceito de meio ambiente, incorporando neste último a dimensão social. Assim, a citação acima, partindo dessa compreensão de ambiente, ao defender uma dimensão política da Educação Ambiental, traz para a problemática desta, problemas inerentes a estrutura social. Reconhece esses problemas e assume uma postura de contribuir para o avanço da solução dos mesmos, identificando suas causas e anunciando suas propostas para superação dos mesmos. É nessa perspectiva que a Educação Ambiental Crítica trabalha com a noção de cidadania para tratar da necessidade de participação da política dos sujeitos que buscam uma sociedade mais ambientalmente justa.

Partindo dessa concepção, Layrargues (2009) irá trabalhar com o conceito de *justiça ambiental*, pois, para o autor, a articulação entre problemática ambiental e a desigualdade social é fundamental para pensar o meio ambiente. Assim, chama a atenção que muitas vezes as populações em situação de maior vulnerabilidade social são aquelas que mais sofrem os impactos ambientais. Então, apresenta uma posição diante dos desafios colocados para a Educação Ambiental:

A educação ambiental com compromisso social não pode abrir mão da politização do debate ambiental, situando-o no terreno das doutrinas político-ideológicas e seus respectivos mecanismos de produção e reprodução social, trabalhando pelas condições ideais para os atores sociais desvelarem a realidade a que estão submetidos com todas as suas contradições, percebendo a existência das situações de desigualdade, vulnerabilidade e risco ambiental, auxiliando-os a se instrumentarem na defesa de seus direitos e interesses, motivarem-se a reagir e participar para institucionalizar a justiça ambiental, e mobilizarem-se *de fato* como sujeitos políticos na participação pública (LAYRARGUES, 2009, p. 28).

Diante do cenário com o qual se confronta a Educação Ambiental, Loureiro (2004a) apresenta o seu ponto de partida, a intencionalidade de sua ação enquanto um educador ambiental teórica e politicamente situado. Para ele, o conhecimento produzido a partir das reflexões inerentes ao processo de construção da Educação Ambiental devem estar concatenados com o fortalecimento do “*ambientalismo enquanto um movimento histórico de ruptura com a modernidade capitalista*” (LOUREIRO, 2004a, p.20).

Na sequência de sua argumentação o autor irá afirmar:

Tratamos da Educação Ambiental definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. [...] Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário (LOUREIRO, 2004a, p. 23-24).

É evidente nas palavras do autor referido sua posição diante do tema por ele discutido. A associação da Educação Ambiental a um movimento de transformação social é inerente a prática educativa nesse campo. Neste momento iremos nos deter sobre esta característica específica da abordagem explicitada, qual seja o compromisso

político da Educação Ambiental Crítica com a transformação da ordem social, embora no texto já se apresentem elementos para nossa discussão futura. Como por exemplo, que sociedade a educação crítica tenciona transformar?

Guimarães (2005) apresenta qual o papel da Educação Ambiental Crítica em sua compreensão, segundo o autor *“a EA crítica volta-se para uma práxis de transformação da sociedade em busca de uma sustentabilidade calcada em novos paradigmas, condições materiais, posturas ético-políticas entre outros”* (GUIMARÃES, 2004a, p. 48). Ainda segundo Guimarães (2005) o objetivo da Educação Ambiental Crítica seria *“despertar uma consciência ecológica [...] substanciado por uma razão crítica que percebe as relações de poder, de caráter dominador e explorador [...] que degradam o ser humano e natureza”* (GUIMARÃES, 2005, p. 80). Para o autor, superar essa condição de degradação passa necessariamente *“pela conquista de uma nova sociedade que preze a relação de equilíbrio com o meio ambiente, que passe obrigatoriamente pela justiça social”* (GUIMARÃES, 2005, p. 86).

Ainda nesse aspecto, Guimarães (2000) afirma que diante das diferentes respostas à crise ambiental encaminha-se *“à necessidade de propor-se uma Educação Ambiental Crítica que aponte para as transformações da sociedade em direção a novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental”* (GUIMARÃES, 2000, p. 25). Essa afirmação do autor está vinculada a sua percepção de que os setores dominantes da sociedade, sob a hegemonia do capital, reconhecem a existência da crise ambiental, gerando propostas para a solução desta dentro dos limites do próprio sistema capitalista, tendo a acumulação como o ponto de sensível à crise estabelecida:

Para grupos dominantes, percepção dessa crise não se dá tanto pela convivência imediata dos problemas – já que estes têm a possibilidade de amenizá-los –, mas sim pela influência que a crise ambiental vem exercendo sobre o processo de acumulação do capital, seja pela queda da produtividade, direta ou indiretamente, pelo desvio dos recursos do processo produtivo para o enfrentamento dos problemas ambientais ou pela necessidade de conquista do mercado “verde” (GUIMARÃES, 2000, p. 28).

Assim, na perspectiva apresentada pelo autor acima referido, a Educação Ambiental Crítica implica uma ação dirigida para o enfrentamento das desigualdades sociais e da degradação ambiental a partir uma ação politicamente inserida nos conflitos de interesses que permeiam o tecido social. Nesse sentido, a escolha de uma concepção de educação que orientará a prática educativa no campo consiste em uma decisão eminentemente política.

Saviani (2008b) afirma categoricamente que toda atividade educativa carrega consigo uma intencionalidade política. (SAVIANI, 2008b, p. 51), ou seja, a educação como uma produção especificamente social é mediada pelo contexto no qual é produzida e está necessariamente associada a uma intencionalidade. Desta forma, exclui a possibilidade de pensar a educação como um processo neutro. Tomando essa premissa como ponto de partida Tozoni-Reis (2007) demarca a indissociabilidade entre o compromisso político e o fazer relacionada à Educação Ambiental:

Podemos dizer que a educação como uma ação política é discutida pelos educadores e pela sociedade há bastante tempo. A constatação de sua intencionalidade e de seu potencial “redentor”, “reprodutor” ou “transformador” das relações sociais nas quais a educação, em suas mais diferentes e variadas formas de institucionalização, está inserida expressa seu caráter político. Se considerarmos que a educação ambiental é essencialmente educação, temos a impossibilidade de tratá-la de forma neutra. Como atividade da prática social, a educação e a educação ambiental são eminentemente políticas (TOZONI-REIS, 2007, p. 178).

Como podemos perceber, a intencionalidade política é inerente ao processo de constituição da Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, porém essa constatação é insuficiente para demarcar uma posição dentro da complexidade de posições que se encerram dentro da constituição da educação e especificamente da Educação Ambiental. Como destaca Costa Lima (2008), ao trabalhar o posicionamento político da Educação Ambiental em relação ao debate da educação frente ao meio ambiente, a educação consiste em uma prática que só pode ser compreendida em sua vinculação a um contexto mais amplo, ou seja, a prática educativa esta subordinada e articulada ao meio social na qual é produzida. “Sendo assim, as concepções e práticas educativas não possuem uma realidade autônoma, mas se subordinam a um contexto histórico mais amplo que condiciona seu caráter e sua direção pedagógica e política” (COSTA LIMA, 2008, p. 119).

Lembramos como foi destacado anteriormente, que o processo educativo não é neutro e sua objetividade envolve uma intencionalidade intrínseca, desta forma, sua ação está sempre condicionada pela finalidade envolvida e esta inseri-se em uma trama social ampla, de conflitos no seio da contradição constituinte da sociedade. No caso específico que estamos tratando, podemos inferir que as contradições dizem respeito ao modo hegemônico de constituição e reprodução social, qual seja o capitalismo. Assim, as ações visam, a grosso modo, superar ou sustentar esse modelo de sociedade. Nesse

sentido, Carvalho (2001a, 2008, 2009) afirma que a Educação Ambiental é herdeira direta dos ideais contestatórios emergentes no movimento contracultural, entendendo este como inerente a uma cultura minoritária caracterizada pela contestação. Assim, a ideia de associar a Educação Ambiental ao ideário contracultural imprime naquela um sentido de transformação da sociedade.

Nesse sentido, a constituição de uma ética orientadora das relações sociedade-meio ambiente, nas condições de modernidade, embora permeada por campos sociais correlatos, torna-se distintiva de um campo social específico, o campo ambiental (CARVALHO, 2001a, p. 37).

Para a autora, a década de oitenta marca o “*fortalecimento da presença do ideário ecológico e de seus militantes na cena política brasileira*” (CARVALHO, 2006, p. 309). Nesse período também ocorreu, como vimos, a aproximação entre o movimento ecológico e os novos movimentos sociais no bojo de uma transformação na cultura política brasileira. Nessa conjuntura, de abertura política e de emergência de novos movimentos no seio da sociedade, reivindicando um papel e um espaço no jogo político, ocorre à incorporação da temática ambiental no âmbito da esfera pública, como vimos anteriormente. Segundo Carvalho (2006) essa “*entrada da natureza ou meio ambiente no campo da política pode ser vista como uma ampliação da esfera pública[...]*” (CARVALHO, 2006, p. 310), ou seja, os movimentos sociais passam a se pautar também pela disputa dessa esfera pública, o que gerou um dilema, como já referimos anteriormente, e que reafirmamos, no sentido de situar o debate. Esse dilema é chamado por Carvalho (2006) de *paradoxos da autonomia*, o qual diz respeito às formas de atuação dos movimentos sociais, mantendo a autonomia, que está na base das organizações da década de setenta, e conciliando com as novas demandas de intervenção no processo de ampliação e disputa da esfera pública.

3.3 A base pedagógica da e Educação Ambiental Crítica.

É fundamental para continuar nossa exposição expor quais abordagens pedagógicas fundamentam as propostas a partir da construção da Educação Ambiental Crítica, para isso, recorreremos às discussões inscritas nos autores que elegemos como objeto de nossa análise, Loureiro, Carvalho, Guimarães e Tozoni-Reis. Partimos, como enfatizamos acima, da compreensão de que a educação se caracteriza, antes de mais nada, como um processo político, portador de um intencionalidade intrínseca, o qual, no

caso da Educação Ambiental Crítica deve estar orientado para a transformação social. Desta forma, a base pedagógica identificada com essa perspectiva encontra-se na chamada “pedagogia crítica”⁶, a qual se fundamenta nos princípios inaugurados pela chamada *Escola de Frankfurt*⁷, particularmente no estudo de autoria de Horckheimer (1989), denominado de *Teoria tradicional e teoria crítica* realizado em 1937.

Para Carvalho (2001a) é “*evidente que, ao constituir-se prática educativa, a EA também se filia ao campo da educação propriamente dito e é da confluência entre o campo ambiental e algumas tradições que vão surgir orientações específicas dentro da EA*” (CARVALHO, 2001a, p. 75). Essa afirmação já nos encaminhou para a exigência de discussão de outro ponto específico, qual seja a relação da Educação Ambiental com a educação propriamente dita, partimos desse debate para encaminhar nosso argumento.

Tozoni-Reis (2007) afirma à necessidade de situar a pedagogia crítica em um espectro mais amplo de tendências pedagógicas. A autora delinea a existência de três grandes grupos de referenciais pedagógicos: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia crítica. Sendo que a autora determina que as duas primeiras não são críticas. A pedagogia tradicional esta vinculada às práticas pedagógicas que visam à adaptação dos sujeitos ao modelo de sociedade hegemônico, dando “ênfase na transmissão, repetitiva e mecânica, dos conteúdos culturais – em especial conhecimentos e valores sociais – produzidos pelos grupos dominantes” (TOZONI-REIS, 2007, p. 198). Já a pedagogia nova, surgida no Brasil durante a década de 1920, resultando no lançamento do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, publicado em 1932, embora apresente um programa diferenciado da pedagogia tradicional, esta inscrita nos mesmos pressupostos de adaptação ao modelo de sociedade hegemônico, buscando um modelo de educação que acompanhe o projeto de desenvolvimento moderno proposto pelo capitalismo industrial. Porém esta se diferencia da pedagogia tradicional quanto aos recursos pedagógicos, propondo uma renovação dos referenciais teóricos e metodológicos no processo escolar:

⁶ Tozoni- Reis irá identificar a origem desse termo aos estudos de Henry Giroux (nascido em 1943), cujo texto que serve como base para o termo é: *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além da teoria da reprodução* (GIROUX *apud* TOZONI-REIS, 2007, 186)

⁷ “A história da chamada Escola de Frankfurt – na qual se destacam, entre outros pensadores, Walter Benjamin, Theodor Wiesengrund-Adorno e Max Horckheimer – pode ser iniciada com a fundação do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, sob direção de Carl Grünberg, que permaneceu no cargo até 1927”. *Os Pensadores – Horckheimer – Adorno*. São Paulo: Nova cultural, 1989. p. VI.

Os conhecimentos e os valores preestabelecidos são secundarizados na pedagogia nova. Importa aqui não mais a assimilação desses conteúdos culturais pelos indivíduos, tampouco a reflexão e a ação política da superação da ideologia e da alienação, mas o desenvolvimento das competências e habilidades práticas para a adaptação na sociedade (TOZONI-REIS, 2007, p. 200).

Em oposição às duas vertentes acima enunciadas, a autora apresenta a pedagogia crítica, a qual, segundo Tozoni-Reis (2007), elabora “*a crítica da sociedade tal qual ela se encontra organizada e do papel da educação como adaptadora dos sujeitos a este projeto social e histórico, constrói-se como alternativa sob a orientação da educação transformadora*” (TOZONI-REIS, 2007, p. 201). Nas palavras da autora, podemos identificar nitidamente a confluência entre a proposta da pedagogia crítica e a da Educação Ambiental Crítica, pois como já elucidamos acima, um ponto consensual entre os nossos autores é a orientação para a transformação social, como uma característica indissociável da sua prática educativa.⁸

Loureiro (2004a) e Tozoni-Reis (2007) irão afirmar que a Educação Ambiental sofre influência direta de duas vertentes da pedagogia crítica que se desenvolveram no Brasil, fundamentalmente a partir da década de 1970, são estas *educação* ou (suprimido pedagogia libertária) *pedagogia libertadora*⁹ e a *pedagogia histórico-crítica*¹⁰. Para nosso objetivo, vale destacar que essas duas propostas pedagógicas encerram uma perspectiva de transformar a sociedade, nesse sentido, entendem que a escola ou a educação devem ser transformadas, pois, o modelo educacional ou os modelos

⁸ Não nos deteremos neste trabalho em aprofundar a discussão sobre as influências que constituíram o referencial da pedagogia crítica, pois extrapola nossas pretensões. Basta-nos aqui fazer uma referência a discussão realizada por Tozoni-Reis (2007), a qual apresenta detalhes desta vertente pedagógica: “As teorias da reprodução, formuladas nas décadas de 60 e 70 (século XX) por vários teóricos, principalmente Bourdieu e Passeron (1982), Baudelot e Establet (1986) e Althusser (2001), na França, e Bowles e Gintis (1977) nos Estados Unidos, que denunciaram o papel da escola como *reprodutora* da estrutura da sociedade na sociedade capitalista, foram importantes na formulação das teorias críticas. No entanto, foram superadas por não conter, segundo as análises críticas empreendidas por vários autores, orientações para a superação da educação como reprodutora pela educação transformadora. Na tendência crítica estão, então, abrigadas as propostas que apontam – orientam – para ações educativas que contribuam para a formação crítica dos sujeitos através de processos reflexivos que, longe de se fundamentarem na neutralidade política da educação, se pautem pela discussão, compreensão e ação transformadora sobre as relações sociais de dominação. A ênfase do papel político transformador da educação indica a teoria marxista como fundamento da pedagogia crítica.” (TOZONI-REIS, 2007, p. 201)

⁹ Loureiro (2004) irá fazer referência à *pedagogia libertadora* corrente representada pelos seguintes autores: Paulo Freire, como principal expoente, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Vanilda Paiva, Miguel Arroyo “dentre muitos outros educadores que também tiveram suas formulações construídas no âmbito e em diálogo crítico com a tradição dialética” (LOUREIRO, 2004, p. 24).

¹⁰ Segundo Tozoni-Reis(2007) o principal representante desta vertente no Brasil é Demerval Saviani. Já Loureiro (2004) aponta, além de Saviani, outros autores que se destacam nessa perspectiva, a qual é “inspirada em Marx, Gramsci, Makarenko e Georges Snyders, cujos nomes de Demerval Saviani, Marilena Chauí, José Carlos Libâneo e Carlos Roberto Jamil Cury se destacam” (LOUREIRO, 2004, p. 24).

educacionais hegemônicos são estruturados dentro dos limites da ordem social hegemônica, em outras palavras, são organizadas para manter as relações a partir das quais emergem. Nesse sentido, orientam suas propostas no confronto com o que denominam de educação tradicional. A qual, como vimos sucintamente na definição esboçada por Tozoni-Reis (2007), está orientada para a adaptação dos indivíduos a ordem social capitalista.

Neste sentido, a referência mais recorrente que encontramos nos autores da Educação Ambiental Crítica diz respeito à formulação de Paulo Freire (1987) sobre a *educação bancária*, cuja síntese encontramos em sua obra *A pedagogia do oprimido*. Segundo Tozoni-Reis (2007), “*A pedagogia libertadora de Paulo Freire faz uma crítica radical à pedagogia tradicional, conferindo-lhe a idéia de ‘educação bancária’ e denunciando seus objetivos de opressão*” (TOZONI-REIS, 2007, p. 205). Loureiro (2004) partindo desse entendimento irá chamar a atenção para a necessidade de relacionar a Educação Ambiental com a perspectiva de Paulo Freire (1987):

Estabelecer a Educação Ambiental sob premissas “bancárias” é favorecer uma educação tecnocrática e conservadora, que serve para ajustar condutas e adaptar aqueles que estão “fora da norma” a aceitarem a sociedade tal como ela é, procurando fazer com que os social e economicamente excluídos vivam melhor sem problematizar a realidade, ou seja, uma educação que procura “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (LOUREIRO, 2004, p. 26).

Guimarães (2000) também aponta para a necessidade de situar a Educação Ambiental dentro do debate educacional mais amplo, definindo assim os fundamentos pedagógicos que orientam sua ação na Educação Ambiental Crítica. Assim o autor afirma que existem diferentes projetos educacionais, os quais estão identificados com diferentes visões de mundo: “*São entendidas como conservadoras aquelas visões de mundo comprometidas com o interesse em manter o modelo atual de sociedade; e como críticas as propostas voltadas para a transformação da sociedade em direção à igualdade e à justiça social*” (GUIMARÃES, 2000, p. 19). Partindo dessa compreensão, o autor irá afirmar sua identidade com a *Teoria Crítica* como referência para a Educação Ambiental que busca em seu arcabouço contrapor-se as teorias tradicionais da educação. Nesse sentido, desenvolve seu ponto de vista sobre a relação entre o que entende como *Educação Ambiental Crítica* e as teorias tradicionais ou conservadoras no campo educacional:

Como disse anteriormente, não vejo a Educação Ambiental Crítica como uma evolução conceitual ou desenvolvimento metodológico de algo que era anteriormente conservador. A percebo como uma contraposição que, a partir de outro referencial teórico, acredito subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribuía no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa (GUIMARÃES, 2004b, p. 27).

O autor afirma que a Educação Ambiental brasileira, vem consolidando uma postura político-pedagógica de confronto ou contestação com as formas tradicionais de educação. Na sequência de sua abordagem sobre o tema, Guimarães (2004a), em outro trabalho, enfatiza que a Educação Ambiental Crítica deve contrapor-se a idéia de que as soluções para os problemas ambientais ocorreram através de mudanças comportamentais dos indivíduos isoladamente. Deixando claro que associa as práticas pedagógicas voltadas para uma mudança comportamental com o modelo de educação tradicional.

Portanto, de forma contrária à educação tradicional, a educação ambiental crítica volta-se para uma ação reflexiva (teoria e prática – práxis) de intervenção em uma realidade complexa. É coletiva. Seu conteúdo está para além dos livros; está na realidade socioambiental derrubando os muros das escolas. É uma educação política voltada para a transformação da sociedade em busca da sustentabilidade (GUIMARÃES, 2004a, p. 87).

No esteio das posições acima apresentadas, cabe ressaltar a discussão realizada por Carvalho (2001b) sobre a relação entre a Educação Ambiental e as tradições pedagógicas com as quais entra em contato. Para tal, a autora apresenta duas vertentes, como os principais vetores para o debate proposto. Essas duas vertentes ela denomina como *EA comportamental* e *EA popular*, ao afirmar que irá abordá-las a autora chama atenção para alguns pontos, os quais devem ser considerados: primeiramente afirma que embora se trata de duas classificações distintas, isso não implica que muitas vezes essas vertentes não possam ser confundidas ou sobrepostas nas prática da Educação Ambiental. E em segundo lugar, que as duas referências não esgotam as tendências que compõem o campo mais amplo da Educação Ambiental (CARVALHO, 2001b, p. 46).

No entanto, a autora busca a partir da definição de alguns elementos característicos das vertentes pedagógicas abordadas estabelecer as diferenças ou divergências entre ambas, o que entende ser fundamental para quem busca apoiar-se em referenciais pedagógicos para a prática da Educação Ambiental. No que se refere à perspectiva *comportamentalista* em Educação Ambiental, a autora vincula essa prática a ações que tem como foco as mudanças de hábitos ou comportamentos que são considerados incompatíveis com a preservação do meio ambiente, cuja ação se orienta

para a conscientização de indivíduos isoladamente. Partindo de sua compreensão sobre o tema, Carvalho (2001b) irá demarcar sua posição crítica acerca do mesmo:

Comportamento é um conceito muito pobre para dar conta da complexidade do agir humano. Não se trata de induzir novos comportamentos, pois isso pode ser alcançado de forma pontual sem implicar uma transformação significativa, no sentido da construção de um novo ethos, de um novo pacto civilizatório desejado por um ideário ecológico emancipatório (CARVALHO, 2001b, p. 48).

No que se refere à *EA popular* a autora irá identificá-la com uma prática pedagógica direcionada para uma ação política voltada para a formação de sujeitos críticos de seu tempo, capazes de agir politicamente sobre a realidade, uma educação voltada para a formação de uma cidadania. Assim, essa perspectiva se diferencia da primeira, no sentido de que não está limitada a produzir apenas uma mudança do comportamento de indivíduos, mas sim a partir da prática pedagógica visar à ação política de sujeitos frente às questões com as quais se defrontam.

A educação popular, por sua vez, age dentro de um universo onde a educação é uma prática de formação de sujeitos e produção de valores, comprometida com um ideário emancipatório e, ao enfatizar a dimensão ambiental, amplia a esfera pública, incluindo nesta o debate sobre o acesso e as decisões relativas aos recursos ambientais (CARVALHO, 2001b, p. 49).

Em outro trabalho Carvalho (2004) ao abordar a questão da identidade da Educação Ambiental Crítica, irá partir do encontro da Educação Ambiental com o pensamento crítico no que diz respeito ao campo educativo. Para isso, identifica que a educação crítica aplica os ideais do pensamento crítico na esfera do educativo, sendo que no Brasil “*estes ideais foram constitutivos da educação popular que rompe com uma visão tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos*” (CARVALHO, 2004, p. 18). Na seqüência, identifica em Paulo Freire um dos principais expoentes desse pensamento pedagógico no Brasil, o qual, segundo a autora “*insiste, em toda sua obra, na defesa da educação como formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história*” (CARVALHO, 2004, p. 18).

Ainda sobre as influências pedagógicas da Educação Ambiental Crítica, destacamos as formulações de Loureiro (2006b) que vão no sentido de compreender as *teorias críticas* como “*modos de pensar e fazer a educação que refutam as premissas pedagógicas tradicionais [...] pautados em finalidades pedagógicas ‘desinteressadas’*”

quanto às implicações sociais de suas práticas” (LOUREIRO, 2006b, p. 52). Nas afirmações acima, percebemos que a identidade da orientação pedagógica crítica se constitui fundamentalmente em sua relação de confronto com as chamadas teorias tradicionais, no que se refere à educação. Desta forma, Loureiro (2004b) ao falar sobre a identidade do campo da educação crítica irá identificar a necessidade de estabelecer o contraponto com a educação tradicional como um dos objetivos da produção no campo em que está inscrito:

Meu objetivo principal aqui é contribuir para esclarecer as diferenças entre a chamada educação ambiental *convencional* e o bloco citado, sem, no entanto, ao enfatizar o adjetivo *transformador*, deixar de alertar para a possível repetição de alguns problemas metodológicos entre os que procuram superar o dualismo e o reducionismo. No campo em que se insere a Educação Ambiental Transformadora há em comum objetivos (uma ética), mas há nuances metodológicas e conceituais, além de algumas ênfases temáticas importantes no seu interior, que não podem ser ignoradas (LOUREIRO, 2004b, p. 65).

Como vimos, a Educação Ambiental em sua vertente crítica incorpora os princípios pedagógicos inerente às vertentes da pedagogia libertadora e também da histórico-crítica, ambas consideradas herdeiras do pensamento crítico vinculado a educação no Brasil. Tendo estabelecido essa relação, buscaremos sucintamente apresentar alguns elementos dessas duas vertentes que podem tornar mais evidente a proximidade dos educadores ambientais que estamos investigando, para posteriormente apresentar um outro ponto de coesão do campo que está diretamente relacionado com as opções pedagógicas do mesmo.

Esse período de emergência das idéias pedagógicas de cunho crítico, bem como da Educação Ambiental, nos termos que referimos acima, coincide no Brasil com a vigência de um período de ditadura militar, iniciado em 1964, e que durante o final da década de 60 e início de 70 viveu seu período mais duro, os chamados anos de chumbo. O regime político era baseado em uma hegemonia centrada no uso da força e da violência institucionalizada, sendo assim não havia espaço para dissidências, aqueles que se opunham tiveram a opção de lutar na clandestinidade ou exilar-se, isso os que escaparam da morte ou das prisões dos porões da ditadura. Paulo Freire parte para o exílio já em 1964, quando dirigiu-se para Bolívia, onde teve uma passagem curta, depois transferindo-se para Santiago do Chile, onde permaneceu até o fim da década de 1960, foi no Chile que produziu uma de suas obras mais conhecidas *A Pedagogia do*

Oprimido que foi concluída em 1970 (SAVIANI, 2008a, p. 334). Também nessa década, contudo já no final da mesma, surgiu a chamada *pedagogia histórico-crítica*, a qual, segundo o seu maior expoente, Dermeval Saviani (2008b), emerge diante da necessidade de desenvolver uma alternativa pedagógica à dominante.

Uma das marcas da década de 1970 foi o desenvolvimento das análises críticas da educação. Isso correspondia a uma necessidade histórica, especial no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor (SAVIANI, 2008b, p. 131).

Assim, o autor destaca que a centralidade da formulação da pedagogia histórico-crítica estava assentada sobre a necessidade de estabelecer um contraponto entre as vertentes existentes. Nesse sentido, ele irá identificar duas vertentes, além da histórico-crítica. Entre elas podemos citar a *pedagogia tradicional*, a qual é identificada com os interesses das forças sociais dominantes, nesse sentido está orientada para a manutenção da estrutura social vigente. Além desta, encontramos uma crítica a chamada corrente *crítico reprodutivista*, está pode ser inscrita dentro de um referencial crítico, porém, Saviani (2008b) chama a atenção para os seus limites enquanto prática pedagógica, afirmando que dentro dessa concepção o momento educativo está determinado pela estrutura social, ou seja, a escola é o espaço de reprodução dessa estrutura. Desta forma, não haveria possibilidade concreta de desenvolver uma prática pedagógica orientada para a superação dessa ordem (SAVIANI, 2008b), ou seja, se por um lado havia uma denúncia do modelo educacional, por outro, essa denúncia não se desdobrava em uma atividade objetiva de superação. Essa é uma das características fundantes das pedagogias críticas que estamos tomando como a base pedagógica da Educação Ambiental Crítica, qual seja, a necessidade de desenvolver uma prática que tenha como finalidade contribuir para a transformação social. Ao dizer isso, já estamos adiantando a discussão que iremos desenvolver no próximo item deste capítulo, qual seja, a de tratar a Educação Ambiental como uma educação política (REIGOTA, 2009).

No regime ditatorial o problema central colocado era a necessidade de desenvolver o Brasil, deixando este de ser um país subdesenvolvido e passando ao primeiro plano das nações mundiais. Esse propósito criou um *discurso triunfalista*, sob o qual abrigava-se o projeto governamental de então (RODRIGUES, 2000, 10). A base sobre a qual iria erguer-se o país do progresso seria o desenvolvimento econômico acelerado, o desenvolvimento econômico levaria necessariamente ao desenvolvimento social. Nesse período foram realizadas reformas significativas no que tange a educação,

em 1968 foi realizada a reforma universitária e em 1971 tivemos uma nova LDB. Qual a relação entre essas reformas e o projeto de governo? Se o projeto era baseado no desenvolvimento econômico, cabia ao Estado criar as condições para que esse desenvolvimento ocorresse, ou seja, investimento em infra-estrutura para a atração de investimento de empresas no Brasil, haja vista que o desenvolvimento econômico tinha como base a lógica capitalista.

Que o Estado assuma os custos da expansão de tais empresas, oferecendo infra-estrutura física e social. Que o Estado promova a formação e acumulação de capital humano (recursos humanos) necessárias à implementação de tais políticas. E que, em último lugar, garanta a “segurança” nacional, fundamento para a crescente confiança dos investidores (nacionais ou estrangeiros, principalmente destes) de que se encontram numa sociedade sólida, tranqüila, harmoniosa, ordeira, trabalhadora, em que reina a mais completa paz social (RODRIGUES, 2000, p.12).

Desta forma, a educação foi colocada a serviço do projeto levado adiante pelo governo ditatorial, virou instrumento para a realização de seus objetivos. Assim, se naquele momento difundia-se que o trabalho seria a forma motriz do desenvolvimento nacional, tratava-se então de uma escola capaz de formar os sujeitos adequados a esse processo, trabalhadores qualificados para as indústrias, além de produzir um discurso que legitimasse tais idéias. Nessa concepção foi incorporada a chamada *teoria do capital humano*, compreendendo a educação como base para a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico nos marcos do capitalismo.

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E que adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008a, p. 365).

A pedagogia crítica emerge no contexto que referimos acima, como uma alternativa pedagógica de contestação a essa conjuntura. Assim, o centro da proposta parte da necessidade de uma abordagem que se centra nas contradições inerentes ao próprio modelo de sociedade em questão. Em outros termos, pensa uma prática educativa em uma sociedade dividida em classes, em exploradores e explorados, em opressores e oprimidos, e na necessidade de superar essa condição.

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar

sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 1987, p. 30)

Ao formular o trecho acima, Freire demonstra qual a sua perspectiva pedagógica e qual a dimensão do desafio educacional. Uma educação para os oprimidos com os oprimidos, assim, para além de estabelecer uma relação dialética entre o par opressor – oprimido, com base na dialética do senhor e do escravo de Hegel, o texto apresenta também uma formulação sobre a alienação, pois seriam os oprimidos responsáveis por resgatar a humanidade perdida, não só neles, mas também nos opressores. A pedagogia de Freire em sua radicalidade apresenta-se como uma alternativa para aqueles que partilham de uma crítica ao modelo social vigente. Nesse aspecto, podemos estabelecer as bases do encontro entre a educação ambiental crítica e a pedagogia crítica.

A Educação Ambiental Crítica também parte da teoria da alienação para compreender as relações sociais, como iremos detalhar na seqüência de nossa explanação, entende que a reprodução da sociedade capitalista produz nos trabalhadores um processo de alienação, pois ao passo que a propriedade privada dos meios de produção aliena os trabalhadores do produto de seu trabalho, *“a apropriação privada da natureza em mãos da minoria capitalista alienou o trabalhador da mesma e fez com que esta deixasse de ser para ele fonte de recursos para sua sobrevivência e de materiais para seu trabalho”* (VELASCO, 2002, p. 39).

Como vimos, os ideais críticos de emancipação constituem a base para a formação de uma educação crítica, quanto à Educação Ambiental, em um primeiro momento, o seu encontro com o pensamento crítico ocorreu no terreno da educação. Mais especificamente no Brasil, a educação popular, enquanto espaço de ruptura e contestação do paradigma pedagógico tecnicista, voltado para a formação de mão-de-obra para o mercado, foi o terreno onde se desenvolveu o aprofundamento de uma teoria e prática crítica no seio do debate educacional. A pedagogia crítica tem como finalidade a formação de sujeitos críticos, capazes de promover sua própria emancipação pela possibilidade de compreensão de sua realidade social, sendo Paulo Freire uma de suas principais referências.

Assim, a Educação Ambiental Crítica incorpora as formulações da pedagogia crítica como uma ferramenta capaz de dar conta para o enfrentamento da problemática e

dos desafios para ela colocados, que segundo Loureiro (2004) deve compreender-se enquanto emancipadora:

um movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual, existentes em cada fase historicamente definida. Educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições. (...) A ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo, pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário em que nos movimentamos, do “lugar” ocupado pelo sujeito, estabelecendo experiência formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação consciente e política, propicia a construção de sua dinâmica (LOUREIRO, 2004a, p. 31-32).

4. MODERNIDADE E CRISE SÓCIO-AMBIENTAL

4.1 Contextualizando a crise.

Neste momento, buscamos articular a emergência do ambientalismo com o contexto histórico mais amplo, qual seja a situação histórico-estrutural da sociedade capitalista. Se assumirmos a perspectiva que entende que a problemática ambiental emerge como expressão de uma crise mais ampla, de uma crise do modelo de sociedade vigente, é fundamental que situemos também nossa compreensão acerca dessa crise. Como já foi dito, os autores da Educação Ambiental Crítica que estamos utilizando fazem referência a essa crise como uma *crise da modernidade* ou uma *crise civilizatória*. Nesse sentido concordamos com Carvalho (2006) quando afirma:

A modernidade em crise tem sido discutida por muitos autores e pode ser analisada por várias perspectivas, conforme seja pensada como ruptura mais ou menos radical com as condições de instauração do modelo societário moderno (CARVALHO, 2006, p. 308).

Porém, em nosso entendimento não basta apenas assumir a existência dessa crise, citá-la como se esta fosse um dado consensuado ou um paradigma homogêneo, cujas discussões, diferenças e divergências que envolvem o tema estivessem superados ou esgotados. Destacamos que são inúmeras as compreensões que envolvem a crise da qual estamos tratando, citamos aqui alguns dos autores que abordam o tema: Harvey (2009), Touraine (1999), Giddens (1991), Antunes (2000). Assim, nossa intenção é apresentar essa crise sob um enfoque que esteja em consonância com o referencial teórico-metodológico que estamos dialogando, no sentido de articular nossa compreensão dessa crise com a noção que iremos desenvolver sobre a própria modernidade em sua formação e processo e nos permita estabelecer um diálogo crítico e construtivo com os autores da Educação Ambiental Crítica. Sendo assim, partimos do entendimento de que a *crise da modernidade*, tal qual emerge dos discursos dos autores da Educação Ambiental Crítica, trata-se fundamentalmente de uma crise estrutural do processo de produção e acumulação capitalista e seus desdobramentos. Para embasar nossa compreensão acerca da *crise estrutural do capital* partimos das considerações de Mézáros (2009), segundo o qual a crise atual do sistema capitalista está associada a um processo que se inicia na década de 1960 e que diante da conjuntura contemporânea tende a piorar drasticamente.

É importante destacar que a afirmação de Mészáros (2009) está fundamentada em seu conceito sobre o *sociometabolismo do capital*, pois para o autor a crise em questão faz parte do longo processo de desenvolvimento do capital, cuja dinâmica interna tanto os seres humanos como o restante da natureza devem se ajustar a sua dependência estrutural em relação à realização do lucro. Essa é a realidade por trás de todas as formas aparentes que buscam velar a verdadeira natureza do regime social do capital.

É assim que emerge, desse gênero de constituintes fundamentalmente incontroláveis e geradores de fetichismo, um modo específico de controle sociometabólico. É um modo que não pode reconhecer fronteiras (nem sequer em seus próprios limites estruturais insuperáveis), apesar das conseqüências devastadoras quando forem atingidos os limites mais externos das potencialidades produtivas do sistema (MÉSZÁROS, 2011, p. 102).

Antes de tratar a crise propriamente dita, entendemos ser significativo introduzir um elemento fundamental para nosso tratamento acerca da mesma. Ao tratar a crise em questão, fundamentalmente, a partir da noção que esta emerge como uma crise estrutural do modelo capitalista de sociedade, estamos necessariamente partindo de que a mesma apresenta-se como uma crise do sistema econômico, porém, é necessário frisar que admitir isso não significa restringir o alcance dos efeitos dessa crise apenas à esfera da economia, isso seria um reducionismo. Para ilustrar nosso pensamento lembramos aqui do que Harvey (2009) entende como a primeira grande crise do sistema capitalista, esta ocorrida entre os anos de 1847-1848, tendo seu epicentro na Inglaterra. Essa crise, segundo autor, diferentemente das anteriores, não tinha como fator determinante nenhuma causa externa ao processo de acumulação: *“Tinham havido muitas crises econômicas e políticas antes, mas a maioria podia ser atribuída com razão a calamidades naturais, [...] a guerras e a outros conflitos geopolíticos”*(HARVEY, 2009, p. 237). Entretanto, os motivos dessa crise só podiam ser atribuídos a própria dinâmica do processo produtivo (causas endógenas), essa peculiaridade gerou uma descrença de que o avanço ininterrupto das forças materiais de produção capitalista significavam um desenvolvimento ascendente da sociedade em direção ao progresso. Como afirma Harvey (2009), houve uma *“crise de representação”*.

Nesse mesmo período, como afirma Marx (2010) houve uma luta por parte da classe trabalhadora pela diminuição da jornada de trabalho o que se materializa na lei fabril de 1847, a qual estabelecia que a jornada de trabalho de adolescentes entre 13 e 18 anos e das mulheres deveria ser reduzida para no máximo 10 horas. A essa medida

houve uma reação dos fabricantes que empreenderam uma rebaixa nos níveis salariais para compensar o que entendiam ser um prejuízo à produção (MARX, 2010, p. 326-327). O autor destaca que diante do fracasso da classe dominante em frear a lei de 1847, que entra em vigor em 1º de maio de 1848, houve uma grande ofensiva contra os avanços das demandas dos trabalhadores, tendo como principal bandeira a defesa da propriedade, da família e da religião.

A classe trabalhadora foi, por toda parte, proscrita, anatematizada, considerada suspeita pelo aparelho de segurança do Estado [...]. Os fabricantes não precisavam mais fazer cerimônia. Rebelaram-se abertamente não só contra a lei das 10 horas, mas contra toda legislação que, a partir de 1833, procurava de certo modo refrear a “liberdade” de sugar a força de trabalho (MARX, 2010, p. 328).

Esse momento é marcado por uma forte tensão de classe, sendo que no início de 1848 eclodiram insurreições e conflitos sociais em diversas regiões da Europa, e também regiões fora do circuito europeu, como por exemplo, o Brasil (HOBSBAWN, 1982). O período ficou conhecido, segundo a expressão de Hobsbawn (1982), como “*A primavera dos povos*”, e segundo o autor o levante teve um caráter mundialmente abrangente, “*1848 foi a primeira revolução potencialmente global [...] foi o paradigma de um tipo de ‘revolução mundial’*” (HOBSBAWN, 1982, p. 26). Nesse momento da história foi colocado em evidência a estrutura da ordem capitalista e o proletariado emerge como sujeito capaz de subverter essa ordem. Nesse ano foi lançado o *Manifesto do Partido Comunista*, escrito por Karl Marx e Friedrich Engels, divulgando “*os princípios da revolução proletária*” (HOBSBAWN, 1982, p. 25). Destacamos que esse movimento brevemente apresentado culminou com uma forte ofensiva por parte da classe dominante e o movimento insurgente foi derrotado. O que nos interessa nesse momento não é analisar os pormenores desse período, mas sim ilustrar o fato de que em uma perspectiva dialética de análise da história, não podemos pensar os processos sociais, como as crises, se não levarmos em conta a articulação indissociável entre os fatores econômicos, políticos e sociais em conflito. Cabe ainda um aspecto importante, situar a relação entre essa crise de 1848 e a crise atual que emerge na segunda metade do século XX. Ambas podem ser inscritas como crises estruturais do capitalismo, porém, a primeira constituiu o momento em que o proletariado, enquanto classe trabalhadora, é alçado ao papel de sujeito histórico da transformação social; já a partir da segunda, emergem algumas “*teses que defendem a idéia do esgotamento ou fim da*

sociedade do trabalho (e da classe trabalhadora)” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336).

4.1.1 Crise do capitalismo e confiança no progresso

A década de 1970 também é marcada por uma profunda crise do sistema capitalista, o qual passa por uma profunda reestruturação, alterando o próprio paradigma de produção, até então orientado pelo modelo taylorista-fordista. Essa realidade, no bojo da qual emerge a própria Educação Ambiental de forma específica e o movimento ambientalista em uma perspectiva mais ampla, caracteriza-se também por um período de grandes incertezas quanto ao futuro da humanidade, às quais abordaremos buscando relacionar com o tema de nosso trabalho.

Para tratar da crise específica que eclodiu nos anos setenta, é fundamental recuar até o período iniciado após o fim da segunda guerra mundial. Este foi marcado pela emergência de uma nova ordem mundial, sob a liderança política dos Estados Unidos da América, diante do enfraquecimento da Europa devastada pelo evento. Harvey (2009), partindo de sua tese que a partir de 1972 o mundo inicia a passar por profundas transformações nas práticas culturais, bem como políticas e econômicas irá desenvolver uma análise sobre o período na qual afirma, entre outras coisas, que a emergência dessa nova ordem, pós 1945, significa também um reencontro do projeto emancipatório anunciado pelo iluminismo com sua base econômica, o capitalismo. O projeto iluminista¹¹ de emancipação humana incorporaria a ordem dominante política e economicamente. O capitalismo corporativo assume o papel de protagonista dos ideais iluministas.

¹¹ O “Iluminismo” consiste em uma doutrina filosófica que nos remete ao século XVIII, também conhecido como “Século das Luzes”. Essa doutrina consiste em colocar no centro da atividade humana o pensamento, mas não um pensamento qualquer, o pensamento fundamentado na *razão*. Esse pensamento refuta a idéia da existência de uma força divina ou supra-terrena que ordena o mundo, este passa a ser concebido como um desdobramento de *leis naturais*, as quais podem ser conhecidas através da *razão* humana. A *razão* passa a ser o princípio que governa os homens, suas instituições e também o elemento de unidade dos homens com a natureza. (TOURAINÉ, 1999, p. 18-23). Em outra formulação temos: “O programa do iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber.” Nesse sentido “a superioridade do homem reside no saber. [...] A técnica é a essência desse saber.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1989, p. 3-4).

A crença “no progresso linear, nas verdades absolutas e no planejamento racional de ordens sociais ideais” sob condições padronizadas de conhecimento e de produção era particularmente forte. Por isso, o modernismo resultante era “positivista, tecnocêntrico e racionalista”, ao mesmo tempo que era imposta como a obra de uma elite de vanguarda formada por planejadores, artistas, arquitetos, críticos e outros guardiães do gosto refinado. A “modernização” de economias européias ocorria velozmente, enquanto todo o impulso da política e do comércio internacionais era justificado como o agente de um benevolente e progressista “processo de modernização” num Terceiro Mundo atrasado. (HARVEY, 2009, p. 42)

Diante desse cenário de desenvolvimento, o regime de acumulação dominante era o *fordismo*¹², o qual teve início nas primeiras décadas do século XX, porém, o fordismo alia-se firmemente ao *keneysonianismo*, modelo econômico que surge após a crise de acumulação que desencadeou um colapso no sistema capitalista culminando com a chamada crise de 1929. O fordismo constitui-se como a base de um longo período de expansão pós-guerra, o qual se manteve até cerca de 1973. O pós-guerra marca também um processo de derrota dos movimentos operários mais radicais, consolidando um controle sobre o trabalho, e um equilíbrio de poder entre o trabalho organizado, o grande capital e o Estado, equilíbrio este que constituiu a espinha dorsal do sistema (HARVEY, 2009).

Em síntese, o período pós 1945 constitui uma expansão na produção capitalista, com um alto nível de desenvolvimento tecnológico, expansão da produção e do consumo para diversas partes do mundo. Além do fator econômico, o qual desempenha um crescimento substancial, emerge também um sentimento de crença no progresso material, no avanço tecnológico, ocorridos no pós-guerra, como um elemento de avanço no campo político e social. O progresso entendido como um elemento fundamental para alcançar o desenvolvimento humano. Destaca-se o fato desse progresso estar diretamente associado ao desenvolvimento da tecnologia o qual era quase exclusivamente utilizado no processo de produção e expansão do sistema econômico. Nessa conjuntura emerge uma política que ficou conhecida como Estado do Bem Estar Social ou *Welfare State*, marcada pelo pacto social entre o capital e o trabalho.

¹² O fordismo consiste em um modelo de produção em massa, tem seu marco fundador no ano de 1914 e deve seu nome a Henry Ford, empresário norte-americano fundador da Ford Motor Company. Esse modelo baseava-se na divisão do trabalho de modo a aumentar a produtividade, nesse sentido, o fordismo apropriou-se das formulações de Frederik Taylor: “*Os Princípios da Administração Científica*, de F.W. Taylor – um influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento – tinham sido publicados em 1911.” (HARVEY, 2009, p. 121).

O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. O equilíbrio de poder, tenso mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e que formou a base de poder da expansão de pós-guerra, não foi alcançado por acaso – resultou de anos de luta (HARVEY, 2009, p. 125).

Harvey (2009) afirma que esse modelo, cuja matriz produtiva estava calcada no *fordismo* entrou em crise nos anos 1970, marcadamente com a crise do petróleo em 1973. Nesse período ocorre uma crise no padrão de acumulação capitalista gerando uma ampla retração da atividade econômica e por consequência uma desestruturação do sistema produtivo e financeiro, abalando o pacto sob o qual se estruturava o Estado de Bem Estar Social, este último sendo fortemente criticado pela ideologia do mercado, a qual ressurge sob o signo do neoliberalismo:

O pensamento neoliberal distingue-se do pensamento conservador e do liberal clássico. Em contraposição ao conservadorismo, os neoliberais defendem o individualismo e o encaram como chave para o sucesso da democracia em um contexto de “Estado Mínimo”. O liberalismo do século XIX acreditava que as crises econômicas deveriam ser corrigidas por reformas do mercado e por intervenções eventuais. Além disso, defendia uma política antimonopolista no que concerne à produção e distribuição, e reconhecia, nos sindicatos operários, uma fórmula legítima de defesa diante dos monopólios. O neoliberalismo, por seu turno, defende o automatismo autoregulador do mercado. O sindicalismo, por consequência, é combatido como inimigo da liberdade de empreendimento. (CARVALHO; YAMAMOTO, 1997, p. 3)

No bojo do cenário de crise econômica questiona-se também os ideais modernos, que como vimos, ressurgem no pós 1945. Essa conjuntura foi marcada também pela perda na fé no progresso como elemento de emancipação humana e da descrença dos ideais iluministas de libertação. Assim, com o fim do *Welfare State* o Estado deixa de intervir no sentido de um equilíbrio entre a expansão capitalista e a garantia de uma situação mais “confortável” para os trabalhadores e a população em geral, o que somado a retração da produção e ao desemprego gerado, constitui um elemento central para compreender a dimensão social da crise. Segundo Antunes e Alves (2004), o desmonte do *Welfare State* representou um retrocesso quanto aos direitos sociais adquiridos ao longo das lutas entre a classe trabalhadora e o capitalismo, durante a existência da sociedade capitalista.

Nesse período, somado a descrença na capacidade do sistema capitalista em aliar avanço produtivo com justiça social, emerge um novo elemento fundamental na denúncia das contradições internas do sistema. Com a intensa expansão da produção capitalista que marcou o século XX surge a questão: a natureza, fonte de matéria prima para o capital, suporta o nível de expansão contínua, condição estrutural e estruturante do sistema? A resposta a essa pergunta recoloca o debate sobre as contradições inerentes ao capitalismo, pois, além deste estar baseado na exploração incessante dos seres humanos, surge então a exploração da natureza como elemento intrínseco ao capitalismo. Nesse sentido, Leff (2006) enfatiza:

A crise ambiental se torna evidente nos anos de 1960, mostrando a irracionalidade ecológica dos padrões dominantes de produção e consumo, e marcando os limites do crescimento econômico. Dali surge o interesse teórico e político em valorizar a natureza com o propósito de internalizar as externalidades ambientais do processo de desenvolvimento (LEFF, 2006, p. 134).

A partir dessa conjuntura, podemos então estabelecer a relação entre a crise capitalista que mencionamos com a emergência da problemática ambiental. E mais, podemos situar melhor a relação que emerge nas formulações dos autores da Educação Ambiental Crítica entre a *questão ambiental* e a crise moderna. Nesse sentido, destacamos algumas afirmações que demarcam essa relação nos textos que estamos analisando, partindo da compreensão de que a relação entre o contexto da crise do capitalismo e a emergência do ambientalismo é fundamental para compreender a *questão ambiental*, assim, concordamos com Pedrosa (2007) quando afirma:

Mas a euforia com os anos dourados do pós-guerra não gerou uma condição duradoura para o sistema produtor de mercadorias. Por isso, um marco mais específico dos tais acontecimentos contemporâneos pode ser o final dos anos de 1960, não apenas pela diversificação dos atores e das formas de contestação social, mas pelos primeiros sintomas de saturação da longa onda de expansão do capital (Mandel, 1985) e pelos primeiros indicadores de esgotamento das fontes naturais (PEDROSA, 2007, p. 74-75).

É importante destacar que para os autores da Educação Ambiental Crítica, a emergência dos problemas sócio-ambientais está diretamente relacionada, ou melhor, apresenta-se como decorrência, do modelo hegemônico de desenvolvimento econômico, social, político e cultural e sua relação com a natureza. Guimarães (2004) enfatiza que no seu entendimento a crise ambiental é apresentada como um consenso mundial, sendo que a Educação Ambiental emerge como resposta a uma demanda ocasionada por essa crise:

Hoje a divergência é quanto à intensidade e à gravidade dessa crise e, principalmente, quanto às medidas corretivas a serem tomadas. Para uns, a crise será superada por pequenos acertos a serem realizados sobre o atual modo de produção, e esses acertos poderão ser viabilizados pela própria lógica do mercado. Para muitos outros, entre os quais me enquadro, trata-se de uma crise civilizatória de um modelo de sociedade e seu modo de produção. (GUIMARÃES, 2004a, p. 22)

Em outro trabalho, o mesmo autor situa a crise ambiental em um processo mais amplo, como “*reflexo de uma crise do projeto civilizacional, crise da modernidade, de um modelo desenvolvimentista*” (GUIMARÃES, 2000, p. 27). Ficando evidente que a crise se inscreve em um processo de esgotamento de um modelo de sociedade vinculado ao desenvolvimento da modernidade enquanto marco espacial e temporal. Tozoni-Reis (2007, p.180) também compartilha dessa leitura, afirmando que: “*A crise ambiental, caracterizada como uma crise civilizatória, uma crise do modelo de civilização, exige estratégias para seu enfrentamento*”.

Carvalho (2008) relaciona a emergência da Educação Ambiental a um contexto de crise, sendo este contexto ao mesmo tempo a “*gênese e o motivo de ser*” (p. 155) da própria Educação Ambiental.

A EA é uma proposta educativa que nasce em um momento histórico de alta complexidade. Faz parte de uma tentativa de responder aos sinais de falência de todo um modo de vida, o qual já não sustenta as promessas de felicidade, fluência, progresso e desenvolvimento. A modernidade ocidental, da qual somos filhos, apostou todas as suas fichas em uma razão científica objetificadora e no otimismo tecnológico correspondente. (CARVALHO, 2008, p. 154)

Assim, o problema ambiental emerge imerso em um conjunto de acontecimentos os quais passam a ser compreendidos como um momento de crise do processo civilizatório moderno. Desde então, inúmeros teóricos voltam suas preocupações para a análise da própria modernidade enquanto fenômeno, no sentido de melhor compreender o momento em questão. Dentre eles, podemos citar Giddens (1991), o qual irá estabelecer alguns elementos, que em sua análise, são fundamentais para entender o processo de formatação da modernidade, entre eles, o autor nos fala sobre a categoria da *confiança*, a qual figura como uma característica específica da modernidade:

A confiança pode ser definida como a crença na credibilidade de uma pessoa ou sistema, tendo em vista um dado conjunto de resultados ou eventos, em que essa crença expressa uma fé na probidade ou amor de um outro, ou na correção de princípios abstratos (conhecimento técnico) (GIDDENS, 1991, p. 41).

A partir da década de 1970 essa *confiança* no sistema capitalista associada ao progresso incessante e a técnica foi fortemente abalada. Surge juntamente com essa crise um pensamento segundo o qual a “Era Moderna” haveria chegado ao fim, abrindo-se outro processo histórico. Seria, segundo as palavras de Wood (1999), a tese defendida por autores que anunciaram o declínio de uma época, o final da chamada “Éra Moderna” que estaria sucedida pelo período “pós moderno”,

[...]no qual todas as expectativas históricas que caracterizaram a “cultura ocidental” perderam a relevância. A fé do Iluminismo unificado da razão e da liberdade, juntamente com as duas principais ideologias fundamentadas nessa fé – o liberalismo e o socialismo – “entrou em colapso como explicação adequada do mundo e de nós mesmo.” J.S. Mill e Karl Marx estavam igualmente ultrapassados. (WOOD, 1999, p. 7)

Embora o debate acerca de posições que divergem sobre a concepção de nosso período histórico, nos termos de que para alguns vivemos uma época pós-moderna e para outros a modernidade, embora em crise, ainda permanece atual em seus fundamentos, não seja o foco de nosso trabalho, entendemos que é fundamental demarcar nossa posição acerca do tema. Nesse sentido, partimos da compreensão apresentada por Wood (1999), segundo a qual o “pós-modernismo” carrega consigo um forte pessimismo quanto às possibilidades de mudanças estruturais na ordem social, limitando sua possibilidade de ação às atividades isoladas:

Há ainda outro aspecto muito curioso do pós-modernismo corrente, um paradoxo especialmente notável. Por um lado, a negação da história em que se baseia está ligada a uma espécie de pessimismo político. Uma vez que não há sistemas ou história suscetíveis à análise causal, não podemos chegar à origem dos muitos poderes que nos oprimem. Nem tampouco, certamente, aspirar a algum tipo de oposição unificada, de emancipação humana geral, ou mesmo a uma contestação geral do capitalismo [...] o máximo que podemos esperar é um bom número de resistências particulares e separadas. (WOOD, 1999, p. 15)

No que se refere a pensar em ações meramente como atividades isoladas ou particulares, com ênfase em soluções imediatas para problemas particulares, lembramos que esse tema está bastante destacado nas discussões acerca da problemática ambiental na Educação Ambiental Crítica, como já discorremos anteriormente (cap. 1 item 1.1.1) quando tratamos das relações entre a *questão ambiental* com os movimentos sociais e as ONGs. Nesse sentido, cabe demarcar neste momento posições assumidas por Loureiro e Azaziel e Loureiro (2009) em relação às premissas que partem da existência de uma pós-modernidade enquanto realidade histórica e também pressuposto teórico metodológico. Os autores iniciam o seu trabalho demarcando taxativamente sua

premissa sobre o tema afirmando que o próprio termo *pós-moderno* é inócuo e inútil para a compreensão da sociedade vigente, a qual estaria ainda estruturada pela modernidade, esta compreendida como o fenômeno histórico, social e cultural que consubstancia o capitalismo, ou seja, a modernidade é indissociável do capitalismo. Desta forma, concordamos com Azaziel e Loureiro (2009) quando relacionam a crítica pós-moderna com o pensamento que emerge da própria modernidade, o iluminismo e o racionalismo:

“Pós-modernistas” são aqueles que reagem ao Iluminismo, como a filosofia da modernidade, cuja racionalidade teria se mostrado irracional, dado que suas “promessas” de progresso e libertação por meio da ciência se tornaram o contrário (dialética?). Para marxistas (op.cit.) tal (ir)racionalidade advém do imperialismo capitalista por ocupação territorial militar e econômica. Esta é concorrência empresarial por lucro, necessitando diminuir custos na produtividade (com mais produtos em menos tempo de trabalho assalariado não-pago, mais-valia) por meio da ciência (AZAZIEL; LOUREIRO, 2009, p. 106).

Destacamos também, a afirmação de Carvalho (2006) sobre essa discussão, a autora também afirma que parte da noção de crise da modernidade: “*Assim, sem desconsiderar as opções epistemológicas que subjazem às categorias de pós-modernidade e alta modernidade, preferimos pensar em termos de uma modernidade em crise [...].*” (CARVALHO, 2006, p. 308). Contudo, é preciso apontar que mesmo a autora acima citada inserir sua crítica no âmbito da modernidade, é necessário destacar que sua análise difere substancialmente das premissas apresentadas por Azaziel e Loureiro (2009). Estes inscrevem nitidamente sua crítica a partir do referencial marxista, para o qual a própria lógica racional intrínseca ao capital enquanto forma hegemônica de relação social conduz inevitavelmente a situações extremas de crise e de exploração intensa dos trabalhadores e da natureza. Já Carvalho (2006) quando trata da crise da modernidade e sua dimensão política, parte do diálogo com um referencial que tem no centro de sua crítica a *autonomia da Razão* (CARVALHO, 2006, p. 308). Qual o sentido dessas afirmações? Em nosso entendimento, para os primeiros, claramente inseridos na tradição marxista, as discussões acerca da modernidade, excluem quaisquer ilusões sobre as possibilidades de avanço no sentido de emancipação e liberdade dos homens no âmbito deste último ou pelo avanço da razão. Já nas discussões emergentes da abordagem de Carvalho (2006), podemos perceber que entram em cena autores que

expressam posições que vislumbram possibilidades de avanço no interior do próprio paradigma moderno:

Dessa maneira, de acordo com a concepção de política da qual partem – e da aposta mais ou menos otimista no projeto emancipatório moderno –, diversas análises vão destacar na condição contemporânea os sinais de dissolução, declínio e mesmo morte da política; ou ainda, os sinais vitais da emergência de uma nova política (CARVALHO, 2006, p. 311)

A autora referida, ao discutir a relação entre a política e a Educação Ambiental no seio da crise da modernidade, destaca alguns grupos de autores e sua respectiva visão sobre as possibilidades de ação política no momento em evidência. Um dos autores que Carvalho (2006) destaca é Giddens (1991), o qual apresenta, segundo ela, uma visão otimista das possibilidades de ação política no sentido da busca pela emancipação humana.

Tendo feito as considerações acima, podemos neste momento apresentar uma última relação entre a discussão que estamos produzindo e o tema da pós-modernidade, tendo como referência a questão acima descrita, sobre a crença ou descrença na modernidade, pois, em nosso entendimento esse ponto é fundamental para quem adentra no terreno pós-moderno, nesse sentido, partimos das premissas de Wood (1999) quando enfatiza que, ao mesmo tempo em que, esse movimento nega qualquer possibilidade de uma emancipação humana geral e irradia um pessimismo político latente, esse fato está diretamente associado a outro fator:

Por outro lado, esse pessimismo político parece ter origens em uma visão bastante otimista das possibilidades e da prosperidade capitalistas. Para o pós-modernismo corrente (adotado tipicamente, como vimos acima, por sobreviventes da “geração dos anos 60” e seus estudantes), com sua visão de mundo ainda enraizada na “idade áurea” do capitalismo, o aspecto dominante do sistema capitalista é o “consumismo”, a multiplicidade de padrões de consumo e a proliferação de “estilos de vida”. Até mesmo a origem da ênfase pós-modernista em língua e “discurso” pode ser buscada em uma obsessão e na convicção, já bem visível na década de 1960, de que os velhos agentes políticos (o movimento trabalhista, em particular) foram “dobrados” para sempre pelo consumismo capitalista (WOOD, 1999, p. 15).

A relevância de tais considerações para nossa abordagem e para a Educação Ambiental está justamente no debate acerca da relação entre o movimento ambientalista, dos novos movimentos sociais e dos movimentos de cunho mais tradicional, como o sindicalismo, por exemplo. Como já foi dito, houve uma resistência

por parte dos movimentos de esquerda mais tradicionais em assumir a perspectiva ambientalista a partir de uma relação com o movimento ambiental. Se recuarmos até o período da emergência desses novos movimentos, ou seja, a década de 1960 e 1970 encontramos as raízes dessa tensão. Hobsbawn (1995) demonstra que a partir da década de setenta podemos perceber que muitos sujeitos, principalmente jovens de classe média, abandonavam os partidos ou organizações de esquerda para aderir a movimentos de mobilização mais específica, *“notadamente os de defesa do ‘meio ambiente’, feministas e outros chamados ‘novos movimentos sociais’[...]”*(HOBSBAWN, 1995, p. 406) , o que ocasionou um enfraquecimento daquelas organizações. Essas novas forças que entram em cena se caracterizavam pela negação da ação universalizante da política. *A “maioria mais influente delas rejeitava o universalismo da política democrática e cidadã em favor da política de alguma identidade grupal [...]”*(HOBSBAWN, 1995, p. 407).

Tendo observado essa conjuntura, podemos compreender as origens da crítica que os setores de esquerda realizaram ao movimento ambiental, esta crítica, segundo Loureiro (2006a) está situada na constatação de que o ambientalismo tem sua origem histórica ligada à classe média e com isso carrega consigo uma postura de classe que o desvincula das questões inerentes às lutas populares, ou seja, o movimento ambientalista, em específico no Brasil, foi percebido como um movimento atrelado a uma parcela da população que tem uma condição relativamente confortável no âmbito da sociedade, nesse sentido, não haveria disposição dos agentes desse movimento em incorporar em sua pauta de lutas questões relacionadas a melhorias das condições sociais e também na luta pela transformação da sociedade capitalista, estruturalmente desigual e socialmente injusta. Contudo, Loureiro (2006), mesmo entendendo que essas ponderações são importantes e sinalizam condições a serem enfrentadas por quem busca uma inserção no campo ambiental, chama a atenção para a seguinte questão:

Sem dúvida, essa é uma crítica bastante pertinente, o que, no entanto, não pode servir para caracterizar pejorativamente este movimento social como sendo homogeneamente desvinculado das grandes lutas das classes subalternas, das minorias, e da recusa aos padrões de acumulação capitalista (LOUREIRO, 2006a, p. 67).

Tendo estabelecido alguns parâmetros, estamos afirmando nosso entendimento acerca da crise da modernidade como uma crise estrutural do sistema capitalista, já sinalizando nossa compreensão da própria modernidade, nossa concepção emerge da

opção teórica metodológica de nossa abordagem. É nesse sentido inscrevemos nossa compreensão com a ideia de modernidade contida na tradição marxista, com a qual estabelecemos intenso diálogo e na qual buscamos inscrever nossa produção. Para Marx, a modernidade apresenta-se indissociada da noção de sociedade burguesa, em outros termos, a modernidade é o processo histórico no qual a burguesia consolida seu domínio político e econômico, enquanto podemos verificar esse domínio, a afirmação sobre a emergência de uma pós-modernidade nos parece ainda inócua. Nesse sentido, estamos de acordo com as afirmações de Jameson (1999):

O marxismo é a ciência do capitalismo ou, melhor ainda, para dar profundidade a ambos os termos, é a ciência das contradições inerentes ao capitalismo. Isso significa, por um lado, que é incoerente comemorar a “morte do marxismo” na mesma ocasião em que se anuncia o triunfo definitivo do capitalismo e do mercado. (JAMESON, 1999, p. 187)

Cabe destacar que embora esse período seja fortemente marcado por uma crítica forte à modernidade como padrão societário e ao capitalismo como sistema de produção, seria equivocado pensar que essas críticas são delineadas por uma convergência ou caminham para algum consenso ou homogeneidade. No que se refere à crítica de cunho ambiental que está relacionada a esse período esse ponto é fundamental para nossa discussão. Partimos da referência que da Educação Ambiental Crítica, como vimos no capítulo anterior, se constitui a partir das divergências que compõem o campo ambiental mais amplo. De forma simplificada, essas divergências levam a constatação da existência de dois grandes grupos no seio da própria Educação Ambiental, aqueles que inscrevem sua crítica dentro dos limites do sistema hegemônico, sendo denominados *comportamentalistas*, e aqueles que constroem uma crítica orientada para o enfretamento e a superação da ordem social (LOUREIRO, 2006c). Em outros termos, aqueles que pensam a mudança nas relações ambientais a partir de uma mudança cultural e os pensam essas mudanças sob um viés de mudança social (LAYRARGUES, 2006). Nesse sentido, Loureiro (2006a) afirma a importância do campo crítico para pensar a *questão ambiental*:

Desse modo, a grande contribuição das tendências críticas do movimento ambientalista está [...] principalmente na crítica profunda e radical ao sistema socioeconômico e ao padrão civilizacional, já presente em diferentes autores e tendências desde a sua formação. Uma organização social e econômica que oprime e promove a alienação, materializada na subjugação pelo capital e *coisificação* de tudo e de todos, estabelece a dicotomia na relação sociedade-natureza (LOUREIRO, 2006a, p. 27-28).

4.1.2 Globalização e crise do mundo do trabalho

No nosso entendimento, o período em evidência configura-se por uma crise estrutural e uma reestruturação do capitalismo, do ponto de vista da organização do trabalho, uma transição histórica do fordismo para a chamada *acumulação flexível*. Este novo paradigma de organização do capitalismo confronta-se diretamente com a rigidez do fordismo, em outras palavras, com a produção em série e a geração de grandes estoques, inerentes ao processo anterior. O novo processo de acumulação ancora-se no alto desenvolvimento tecnológico que marca a segunda metade do século XX, no enfraquecimento do poder organizado dos trabalhadores (sindicatos) e geração de um excedente de mão-de-obra (desemprego estrutural e sub-contratação). O que possibilitou a imposição de um regime de trabalho sob contratos mais flexíveis, em outras palavras, gerando mais exploração. Esse processo também ficou marcado por o que Harvey (2009) chamou de *flexibilidade geográfica e temporal da acumulação capitalista*, ou seja, o mercado mundial expandiu-se, abrangendo uma escala global (HARVEY, 2009).

Para melhor compreender a crise que estamos tratando, abordaremos o desenrolar da mesma na década seguinte, a década de oitenta, pois, partimos do entendimento que é nesse período que podemos perceber os desdobramentos ou o delineamento do mundo após a turbulência da crise. Tendo claro que seria incompatível com as possibilidades deste trabalho abordar esses desdobramentos em todas suas esferas ou em todo o seu alcance, iremos focar nossa análise na questão relativa às formas de trabalho que emergem nesse período, pois trata-se, para nós, de um ponto nevrálgico para a discussão da *questão ambiental* sob a ótica crítica.

Antunes (2000) ao analisar de forma crítica as transformações inerentes ao mundo do trabalho após a crise e a reestruturação do capitalismo na segunda metade do século XX, irá trazer elementos que caracterizam essa nova etapa do capitalismo e a correspondente organização do trabalho e também irá situar no plano teórico quais as conseqüências dessas transformações. Para o autor, a década de oitenta marca um período, nos países de capitalismo avançado, de grandes transformações no mundo do trabalho. Já aludimos a algumas delas no início deste item, trata-se fundamentalmente de uma mudança na forma de inserção dos trabalhadores na estrutura produtiva e o impacto que essas mudanças causaram na organização dos trabalhadores e na relação política com o Estado (ANTUNES, 2000).

Antes de tratar especificamente das transformações do mundo do trabalho, que no nosso entendimento é uma questão central para este debate, apontaremos outra discussão que emerge no mesmo período, intimamente ligada à crise da década de 1970, qual seja, a globalização. Tomamos aqui as afirmações de Loureiro (2006a) segundo o qual a globalização caracteriza-se por uma categoria recorrente nas formulações dos ambientalistas. Assim, emergem concepções acerca desse fenômeno específico e intrínseco a dinâmica que configura o final do século XX e início do XXI, estando diretamente relacionado com a emergência da problemática ambiental. Na nossa compreensão a globalização encerra em si um duplo aspecto que configura sua grande contradição.

Por um lado, este é a expressão de um desenvolvimento econômico sem fronteiras que acentua as desigualdades e a exclusão social, cujos atores principais são as instituições transnacionais; por outro, é a expressão de um movimento de tomada de consciência dos limites naturais planetários, da eliminação das fronteiras entre as nações, como resultado dos avanços científicos e tecnológicos, destacadamente nos meios de comunicação, informais e de transporte (LOUREIRO; FRANCA; LAYRARGUES; LOPES, 2003, p. 20).

Como podemos inferir a partir da citação acima, a globalização pode ser percebida sob uma dupla face. Loureiro (2006a) parte do entendimento que a globalização caracteriza-se como um processo de *mão dupla*, no qual a dimensão econômica é entendida como dominante, mas não única do fenômeno. Assim, a primeira dimensão da globalização “*refere-se à globalização do capital, do aumento do poder concentrado em corporações financeiras transnacionais e em Estados Centrais, que imprimem uma dinâmica coercitiva homogeneizadora no plano cultural, profundamente excludente [...]*” (LOUREIRO, 2006a, p. 82). Logo, a globalização longe de significar um mundo da união entre iguais com respeito à diversidade e a diferença, representa uma direção para a construção de um mundo único, verticalizado, homogêneo, visando à perpetuação da estrutura de dominação de uma maioria pela minoria e uma relação reificada com a natureza. Essa “*construção de um mundo único, feito de cima para baixo, conduz a conflitos e explosões raciais, étnicas e territoriais [...]*” (LOUREIRO, 2006, p. 82).

A segunda dimensão da globalização, segundo Loureiro (2006a), não nega a primeira, mas se diferencia, pois “*ênfatisa a dinâmica dos movimentos sociais, diz respeito à criação de uma sociedade civil global, pautada em parâmetros e iniciativas humanitárias, democráticas e ambientalmente sustentáveis, com inequívocas*

convicções sociais e ecológicas” (LOUREIRO, 2006a, p. 83). O autor destaca que mesmo diante da forte pressão do capital para a uniformização e submissão da sociedade e da natureza à avidez endêmica do capital pela realização do lucro, emergem sujeitos e movimentos sociais que ganham capilaridade na conjuntura, buscando construir espaços onde os riscos inerentes ao avanço global do capital possam ser explicitados e a busca por participação democrática e constituição de uma cidadania global exercitados.

Apresentamos, sucintamente, algumas considerações sobre a globalização, haja vista que o tema é bastante complexo e também produz diversas concepções, para que pretendêssemos esgotá-lo ou mesmo abordar a complexidade de elementos que o constituem em sua totalidade. O que se trata, neste momento, é de buscar situar minimamente a base sobre a qual compreendemos esses fenômenos para poder dar substância a nossa abordagem da crise sócio-ambiental e sua relação com a Educação Ambiental Crítica. Portanto, a partir dos elementos que foram discutidos entendemos que fica evidente que o próprio fenômeno de formação da globalização se confunde, conjunturalmente, com a emergência do debate ambiental e da disseminação deste último. Isso implica pensar os desafios do *campo ambiental* a partir dessa realidade, ou seja, por um lado traçar um diagnóstico preciso sobre o terreno no qual se forma a *questão ambiental* para poder partir dos limites e possibilidades percebidos. Outro elemento que percebemos na formulação de globalização que apresentamos, que é imprescindível para entender a abordagem que se pretende a partir da dupla concepção da globalização apresentada, consiste em pensar a gestação de um movimento contestatório da dinâmica hegemônica que define a globalização, ou seja, o movimento de expansão do capital, no seio da própria globalização, assim a superação das contradições intrínsecas a esse processo e a busca de soluções globais para os problemas que emergem ocorrem por dentro do processo, não como um exterioridade. O germe dos elementos que possibilitam a superação da globalização emerge do próprio movimento contraditório que a define e caracteriza.

Outro aspecto que destacamos como central para orientar o debate acerca da globalização consiste na contextualização desta em relação ao processo histórico mais amplo, que estamos chamando de modernidade. Primeiramente, é imprescindível relacionar a globalização ao processo de expansão do capital, o qual caracteriza estruturalmente o capitalismo, ou seja, é a expansão como uma necessidade e não um

momento ou uma fase de seu desenvolvimento. Essa afirmação parte da formulação clássica desenvolvida por Marx (2010) em *O Capital*, quando o autor analisa o processo de acumulação capitalista e descobre suas *leis*, dentre as quais uma das mais destacadas é a que trata do processo de expansão do capital. Ao observar o movimento do capital, Marx (2010) percebe que no processo de produção ocorre a geração de um *valor* excedente, ou seja, cria-se valor. Esse valor excedente é ao mesmo tempo a realização do capital e o ponto de partida para sua expansão¹³, ou seja, é ao mesmo tempo produto e produtor, pois, esse excedente que Marx (2010) chama de *mais valia* só se transforma em capital se for reaplicado no processo de produção. Esse processo gera um movimento em espiral¹⁴, é concomitantemente circular e ascendente, ou seja, há um ciclo da produção do capital e esse ciclo sempre gera um aumento desse capital e amplia o processo produtivo. Esse, segundo Marx (2010), caracteriza-se como um movimento orgânico do capital, revelando assim que a necessidade de expandir a produção e o consumo é um elemento estrutural e estruturando do mesmo. Grosso modo, esse seria um elemento indispensável para pensar o processo capitalista em qualquer época, contudo, é fundamental associar a esse ponto outro elemento, que Marx (2010) irá considerar a “*lei geral, absoluta, da acumulação capitalista*” (MARX, 2010, p. 748), essa lei consiste em demonstrar que quanto mais aumenta a riqueza gerada pelo processo de produção do capital maior o nível de crescimento da massa de trabalhadores disponíveis para se inserir no processo produtivo¹⁵, em outros termos, o crescimento da riqueza gerada possibilita um crescimento da população em geral, a grande contradição é que quanto mais cresce a população trabalhadora mais cresce o seu pauperismo, que está na razão inversa do crescimento do capital.

Infere-se daí que, na medida em que se acumula o capital, tem de piorar a situação do trabalhador, suba ou desça sua remuneração. A lei que mantém a superpopulação relativa ou o exército industrial de reserva no nível adequado ao incremento e à energia da acumulação acorrente o trabalhador ao capital mais firmemente do que os grilhões de Vulcano acorrentavam Prometeu ao Cáucaso. Determina uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital. Acumulação de riqueza num pólo é, ao mesmo tempo, acumulação de miséria, de trabalho atormentante, de escravatura, ignorância,

¹³ Para quem buscar uma descrição detalhada do processo de realização do capital ver o capítulo IV – A fórmula geral do capital – do Livro 1 de *O Capital* de Marx, entre as páginas 177-206.

¹⁴ Segundo Marx (2010) o movimento do capital (a acumulação) passa da forma circular para a de espiral através de um processo lento, o qual contém duas variantes, uma quantitativa (aumento de força de trabalho) e outra qualitativa (desenvolvimento de tecnologia), sendo que esta última consiste em que o aumento da produção dependa cada vez menos do aumento do uso da força de trabalho (MARX, 2010, p. 731-732).

¹⁵ Para uma maior compreensão desse fenômeno ver o conceito de *exército industrial de reserva* formulado por Marx no capítulo XXIII, pgs. 732 – 744.

brutalização e degradação moral, no pólo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital (MARX, 2010, p. 749).

Essa lei que Marx (2010) chama de *lei geral* desvela o caráter antagônico que constitui intrinsecamente a estrutura que baliza o desenvolvimento do capitalismo e, fundamentalmente, que a estrutura da sociedade burguesa comporta um duplo caráter, qual seja, nas mesmas condições onde se produz riqueza, produz-se também a miséria. Fizemos esse parêntese para, muito resumidamente, expor alguns elementos centrais da formulação de Marx (2010) para na sequência apresentar nosso argumento sobre o ponto de partida para pensar a globalização. Primeiramente, afirmamos que o processo de globalização só pode ser plenamente compreendido se inserido em um contexto mais amplo, o processo de desenvolvimento histórico do capital, isso implica afirmar que a própria globalização é parte integrante desse processo. Em segundo, pensar a globalização inserida nesse processo mais amplo resulta, por outro lado, estabelecer sua especificidade histórica, ou seja, genericamente. Nesse sentido, concordamos com Loureiro (2006a):

Mesmo aceitando que a expansão além-fronteiras é uma necessidade estrutural do capitalismo, sendo portanto, a reprodução do capital em escala ampliada uma de suas características e não apenas uma de suas fases (Bernardo, 1991), podemos considerar que nas últimas três décadas presenciamos a intensificação das interconexões entre múltiplas dimensões da vida. Este é um fenômeno genericamente denominado de globalização, distinto conceitualmente de outros períodos da modernidade marcados pela expansão do mundo ocidental (LOUREIRO, 2006a, p. 79).

Seguindo essa linha de análise, Loureiro (2006a) situa a globalização nesse contexto mais amplo, apresentando alguns elementos, muito mais no sentido didático do que propriamente expondo uma análise mais profunda do processo como um todo. Assim, já no século XV, podemos perceber o processo de expansão comercial através das navegações e do movimento de colonização empreendido pelas grandes nações européias, porém, nesse período temos um relativamente baixo nível tecnológico inerente ao processo. Esse período corresponde aos anos 1500 até 1760. Um segundo período tem início no século XVIII, correspondendo ao domínio político e militar europeu, expandindo sua influência no Novo Mundo e também na África e Ásia. Esse período marca o surgimento da indústria, a expansão urbana e a consolidação da primazia política da burguesia e se estende até meados do século XX, este último correspondendo à consolidação do modelo industrial europeu com base política nos

Estados nacionais. Um terceiro período seria a contemporaneidade, com forte expansão e “domínio do mercado financeiro e fluxos migratórios transfronteiriços, com a formação de blocos econômicos e complexas redes governamentais e não governamentais de política internacional” (LOUREIRO, 2006a, p. 80). Esse período corresponde a um intenso aumento tecnológico, o qual assume um papel preponderante no processo produtivo, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação protagoniza uma inédita diminuição nas barreiras espaciais e temporais. No mesmo movimento percebemos que com a expansão global do modelo de desenvolvimento capitalista e da lógica do consumo como padrão de sociedade emergem os problemas ambientais no âmbito igualmente global (LOUREIRO, 2006a).

É nessa perspectiva que pensamos que a globalização deve ser analisada, sob o enfoque que trata de um fenômeno recente, específico, sem perder de vista sua relação com o processo histórico em seu alcance mais abrangente. Dizemos isso, pois no tratamento da *questão ambiental* pensamos que esse critério metodológico também é bastante pertinente, como já foi dito, é dentro do contexto de crise que surge e se desenvolve o fenômeno ambiental enquanto uma problemática social, tendo sua emergência marcada a partir da década de 1970. Portanto, não significa que as relações entre homem e natureza, da qual o primeiro é parte orgânica, tenha sua história inaugurada neste século, nesse sentido, Carvalho (2008) trata o tema sob um duplo enfoque, por um lado, pensando a questão ambiental como um fenômeno recente, datado da segunda metade do século, como já afirmamos, a autora trabalha com dois tipos de temporalidade, o *tempo de curta duração* e o *tempo de longa duração*. Para Carvalho (2008), o *tempo de curta duração* refere-se a acontecimentos contemporâneos, no qual ela insere o fenômeno ambiental, porém, sem restringir-se nesse aspecto:

Mas também podemos entender nossa experiência contemporânea do ambiente como parte de uma história social de longa duração que a antecede, constituiu seu horizonte histórico mais abrangente e, de diferentes maneiras, influencia os modos de compreensão vigentes. Essa história de longa duração, no caso do meio ambiente, poderia ser identificada como a história dos modos pelos quais grupos sociais pensaram e manejaram suas relações com a natureza (CARVALHO, 2008, p. 92).

A afirmação acima citada é bastante relevante para o debate acerca da problemática ambiental sob o enfoque crítico, situando a necessidade de relacionar o acontecimento ambiental enquanto um fenômeno recente, em uma perspectiva mais ampla, da história enquanto processo. A discussão anunciada por Carvalho (2008) tem,

em primeiro lugar, o mérito de apresentar o tema de forma bastante didática, demonstrado claramente a necessidade de pensar o tema ambiental sob esse duplo enfoque de tempo. No entanto, entendemos que é necessário fazer uma breve apresentação do conceito anunciado pela autora, qual seja, o tempo de longa e de curta duração.

Em primeiro lugar, é necessário situar os termos, os quais emergem como um dos elementos centrais nas discussões empreendidas em um campo específico dentro da história, a chamada *História Nova*¹⁶, sendo que segundo Le Goff (2005) a história de *longa duração* consiste em uma das principais e mais fecundas inovações introduzidas por esse campo do fazer histórico.

A história caminha mais ou menos depressa, porém as forças profundas da história só atuam e se deixam apreender no tempo longo. Um sistema econômico e social só muda lentamente. Marx – que pelo conceito de modo de produção, pela teoria da passagem da escravidão ao feudalismo, depois ao capitalismo, designou como formações essenciais da história sistema plurisseculares – compreendeu isso (LE GOFF, 2005, p. 62).

É necessário entender o processo no qual se insere o fenômeno estudado para poder compreender mais profundamente a sua singularidade. O *tempo de longa duração*, não é necessariamente um processo contínuo, negando assim qualquer noção evolucionista, progressiva ou linear no tempo. Assim, faz necessário pensar as descontinuidades e rupturas no interior desse processo de longa duração. Nesse sentido, ressaltamos o *tempo de curta duração*, que pressupõem pensar o *acontecimento*, este último entendido como um momento específico que marca uma mudança ou ruptura significativa no processo histórico mais amplo, não necessariamente se refletindo como um exercício de análise que isola um determinado fato do processo mais amplo, buscando esgotar todas suas variantes para compreender o acontecimento em si mesmo, processo esse comum na prática historiográfica positivista, contra qual o método que parte do conceito de tempo de longa e de curta duração se coloca. Insistimos aqui, no

¹⁶ A História Nova consiste em uma escola historiográfica que emerge no século XX, a autodenominação deste campo do fazer histórico emerge na segunda metade do referido século, porém, segundo as palavras de um dos seus principais representantes, Jacques Le Goff (2005): “*Sobretudo a história nova já tem uma tradição própria, a dos fundadores da revista Anales d’histoire économique et sociale*” (LE GOFF, 2005, p. 38). O autor se refere a famosa vertente historiográfica que emerge na França, a *Escola dos Annales* cujos fundadores são Lucien Febvre e March Bloch. A História Nova, em síntese, consiste no movimento de ampliação do horizonte da investigação histórica, introduzindo novos temas no campo, que antes restringia-se a primazia do fato político, expressão histórica da escola positivista. Com a História Nova, outros temas entram em cena: “*a história econômica e social, a história não eurocêntrica, a história das estruturas, a história de longa duração, a história dos marginais, a história do corpo e da sexualidade e, sobretudo, talvez, a história das mentalidades se impuseram*” (LE GOFF, 2005, p. 3).

fato de que as duas temporalidades se complementam e não se excluem, e chamamos a atenção para uma questão, o fato de interpretar o *tempo de curta duração* apenas como um olhar que necessariamente se volta para acontecimentos recentes na história, ou seja, uma história do tempo.

Dizemos isso, porque ao mesmo tempo em que enfatizamos a importância de introduzir esses conceitos de tempo inerentes a investigação histórica no debate ambiental, destacamos o esforço de Carvalho (2008), entendemos ser necessário afirmar que a mesma autora apresenta uma visão parcial do conceito de *tempo de curta duração*, pois, a mesma afirma: “*O tempo de curta duração diz respeito ao que chamamos de contemporaneidade, ou seja, àquilo que acontece dentro de um horizonte histórico recente, em torno de nosso presente, e nos afeta mais proximamente*” (CARVALHO, 2008, p. 91-92).

Quando tratamos do *acontecimento ambiental*, para usar um termo da própria autora, essa formulação está correta, e pensar acontecimentos mais recentes dentro dessa perspectiva também corresponde às possibilidades do conceito, porém este não se limita nesse horizonte. O *tempo de curta duração* refere-se à análise histórica que está centrada em curtos períodos, por exemplo, pensar a história da revolução francesa, a qual em si mesma apresenta divisões, as quais não entraremos aqui, mas podemos pensá-la como um período que inicia-se no ano de 1789 e se encerra em 1815, a título de exemplo, esse seria, em relação ao longo período da história humana, um período de curtíssima duração. Logo, pensar a revolução francesa isoladamente do contexto mais amplo da modernidade, por exemplo, e de processo de ascensão da burguesia ao poder, ressaltando apenas os elementos políticos inerentes ao processo, constitui um equívoco de análise, segundo a escola histórica que estamos destacando e também segundo o referencial que adotamos nesse trabalho; contudo, desconsiderar que o processo revolucionário foi um *acontecimento* que marca uma importante ruptura no processo histórico tornando inválida uma análise mais específica desse período, privilegiando apenas a análise de contextos mais longos, também constitui um equívoco. É nesse sentido que o *tempo de longa duração* e o *tempo de curta duração* complementam-se.

Voltando para nosso tema, a crise do capitalismo, na qual está imersa a crise sócio-ambiental, fazer a discussão sobre a mesma, implica pensá-la como um acontecimento recente, datada do final do século XX e também inserida em um

processo mais amplo, que nos remete as origens do próprio processo capitalista, porém, não significa nos limitar nessas duas temporalidades. Podemos pensar a crise sócio-ambiental no bojo de um processo que marca a expansão capitalista no século XX. Como já afirmamos, através da análise de Harvey (2009), grande parte do século em questão foi marcado pela consolidação do processo fordista de produção, possibilitando um avanço inédito da produção mundial.

Apresentamos a discussão acima, pois entendemos que pode nos fornecer subsídios para pensar a *questão ambiental* a partir dos elementos que estamos apresentando, nesse sentido, trazemos a formulação de François Chesnais (1996) para consubstanciar nosso debate, o autor analisa o processo recente de transformação do capitalista e de emergência do que chamamos de globalização a partir de um movimento que ele chama de *mundialização do capital*. Como já afirmamos, segundo as análises de Marx (2010), a expansão contínua é um elementos estrutural do movimento do capital, nesse sentido o termo de Chesnais (1996) parte desse entendimento, porém, demarca elementos intrínsecos a conjuntura recente, destacadamente a globalização e seus antecedentes. Para o autor, o termo *global* ou *globalização*, surgidos na década de oitenta do século XX, está intimamente associado a uma denominação impregnada por uma apologia ao processo que estava surgindo naquele momento, o de um mundo sem fronteiras (CHESNAIS, 1996). Assim para Chesnais (1996) o termo *mundialização*, que segundo ele tem origens francesas e através dele é possível superar ou diminuir a falta de nitidez conceitual que abrangem os termos: *global* e *globalização*, pois, falar em mundialização é necessariamente referir-se ao processo econômico, nesse sentido afirma:

Com efeito, a globalização é a expressão das “forças de mercado”, por fim liberadas (pelo menos parcialmente, pois a grande tarefa da liberalização está longe de concluída) dos entraves nefastos erguidos durante meio século. De resto, para os turiferários da globalização, a necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado (CHESNAIS, 1996, p. 25).

Lembremos que, como demonstramos no início deste capítulo, um dos elementos mais destacados no processo de crise do capitalismo foi a necessidade de superar os limites de acumulação inerentes à rigidez característica do modelo fordista, a superação dos entraves que a citação acima se refere são as desse modelo, já a etapa posterior a crise, é percebida como um processo de liberação do mercados. Assim,

pensar a *mundialização* segundo a formulação de Chesnais (1996) implica percebê-la como um duplo movimento:

A mundialização é o resultado de *dois* movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas *distintos*. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p. 34).

Esse período assistiu ao enfraquecimento dos chamados Estados nacionais, os quais estavam enfraquecidos e incapazes de desenvolver independentemente políticas próprias, assim, foi sendo imposto à maioria dos países, seus partidos e governos uma linha de conduta adequada às novas exigências do *mercado internacional* capitaneado pelos governos dos EUA e Inglaterra:

Sem a intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir *tão depressa e tão radicalmente* os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente (CHESNAIS, 1996, p. 34).

Fica evidente nas palavras do autor qual a compreensão de globalização que está posta, com a qual nos identificamos, sendo que o núcleo central, em nosso entendimento, consiste na afirmação de que a globalização realiza a superação das fronteiras e dos entraves impostos aos interesses específicos do grande capital, desvelando a dinâmica desse processo e negando qualquer possibilidade de atribuir uma neutralidade ao termo. Além disso, fica evidente que a globalização ocorre à custa dos direitos conquistados pelos trabalhadores ao longo das lutas populares e também de qualquer possibilidade de colocar a natureza como baliza para os limites do processo produtivo.

Como último elemento para nossa abordagem deste item, buscamos analisar as conseqüências decorrentes do processo de globalização para o mundo do trabalho e qual a relação desta discussão com a Educação Ambiental Crítica. Para Antunes (2000), a década de 1980 marca o período de profundas transformações no mundo do trabalho, tanto no que se refere às formas de atuação na estrutura produtiva como na organização sindical e política da classe trabalhadora.

Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser* (ANTUNES, 2000, p. 23).

Antunes (2000) analisa como ocorre uma mudança no padrão de produtividade do capitalismo, a qual transitaria de uma etapa fordista, que corresponde a produção em série e massificada, para o *toyotismo*, modelo de produção surgido no Japão, que consiste, resumidamente em fragmentação da produção combinada com alto nível de desenvolvimento tecnológico, com a introdução da robótica e da microeletrônica no processo produtivo. Segundo Chesnais (1996), esse processo de reestruturação capitalista implicou um “*ressurgimento de formas agressivas e brutais de procurar aumentar a produtividade do capital em nível microeconômico, a começar pela produtividade do trabalho*” (CHESNAIS, 1996, p. 16). Associa-se a esse movimento um aumento brutal do desemprego, chamado de desemprego estrutural, associado a uma máxima intensidade do uso da força de trabalho. O tipo de trabalho adequado às novas demandas do mercado foi definido por Harvey (2009), a partir do que ele denomina *acumulação flexível*, esta consiste na combinação entre flexibilização dos processos de trabalho, ou seja, o trabalhador em massa que cumpria uma determinada função na clássica esteira da produção em série, base do fordismo, é substituído por pequenos grupos de trabalhadores, os quais cumprem várias funções no processo que está baseado no alto nível tecnológico: dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tornando o processo de trabalho fragmentado e heterogeneizado.

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (salvo, talvez, no Japão) para níveis sem precedentes no pós-guerra.[...] A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição a “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista (HARVEY, 2009, p. 140-141).

É necessário destacar sobre essas mudanças o fato de que elas ocorrem dentro da dinâmica própria do capitalismo, qual seja uma capacidade intrínseca de ser uma força constantemente revolucionária da história mundial, reformulando perpetuamente o mundo (HARVEY, 2009, p. 176). Afirmamos isso, para poder inferir, segundo o próprio Harvey (2009), que a acumulação flexível consiste em um momento inédito e peculiar da história de desenvolvimento do capitalismo mundial, ou seja, ainda é uma

forma especificamente capitalista, pois, contém três elementos fundamentais da dinâmica do capital: a orientação constante para o crescimento e expansão; o seu desenvolvimento se fundamenta na necessidade de exploração do trabalho vivo no processo produtivo; e, por fim, a capacidade de gerar um excedente de trabalhadores, acompanhados de um desemprego estrutural, para garantir as pressões do capital frente aos trabalhadores no sentido de mantê-los sob um processo contínuo de superexploração (HARVEY, 2009; ANTUNES, 2000).

Antunes (2000) sintetiza quais indagações emergem, teoricamente, dessa nova configuração capitalista e suas conseqüências para o mundo do trabalho:

Quais foram as conseqüências mais evidentes e que merecem maior reflexão? A classe operária estaria desaparecendo? (Gorz, 1982 e 1990) A retração do operariado industrial estável, nos países avançados, acarreta *inevitavelmente* a perda da referência e de relevância da *classe-que-vive-do-trabalho*? A categoria *trabalho* não é mais dotada do estatuto de *centralidade*, para o entendimento da atividade humana, da *práxis* humana, nesta fase do capitalismo? (Offe, 1989; Habermans, 1987). A chamada crise da “sociedade do trabalho” deve ser entendida com o fim da possibilidade da *revolução do trabalho*? (Kurz, 1992). O *trabalho* não é mais, para lembrar Lukács, *plataforma* da atividade dos seres sociais ou, para recordar Marx, necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e a natureza? (ANTUNES, 2000, p. 44).

Por fim, após apresentar um brevíssimo esboço sobre o debate que envolve a centralidade do trabalho para a compreensão das relações sociais que configuram a sociedade contemporânea, haja vista que um aprofundamento maior sobre o tema transcende as pretensões, os limites e as possibilidades desta escrita, buscaremos justificar esse tema para a discussão do problema ambiental. Nas palavras de Antunes (2000) já percebemos um elemento fundamental, o trabalho compreendido como forma através da qual o homem estabelece sua relação com a natureza. Assim, para quem dialoga com a Educação Ambiental Crítica, que apresenta uma abordagem da problemática ambiental a partir da complexidade social, é imprescindível alguma familiaridade com essa questão da centralidade do trabalho.

Tomamos aqui as palavras de Tozoni-Reis (2004) para situar o debate do ponto de vista da Educação Ambiental Crítica. A autora situa sua compreensão acerca da natureza e da *questão ambiental* a partir do referencial marxista, embora tenha claro que existem diversas, diferentes e até divergentes correntes dentro do ambientalismo que utilizam o referencial teórico-metodológico marxista. Afirma, no entanto, que os setores

críticos ligados ao ambientalismo compreendem que é necessário situar a crise ambiental, em sua historicidade, para além da exploração da natureza pelo homem, pensando-a fundamentalmente a partir da exploração do homem pelo homem (TOZONI-REIS, 2004, p. 40-41). A autora, nesse sentido, destaca que compreende a ideia do trabalho como um elemento para as análises da relação homem e natureza, *“pois para compreender a exploração dos homens na sociedade moderna significa compreender as relações sociais de trabalho, a organização da sociedade”* (TOZONI-REIS, 2004, p. 40). Entretanto, chama a atenção para o fato de que pensar nessa perspectiva implica, por outro lado, apontar para o fato da centralidade do trabalho como categoria para as análises sociais vem sendo fortemente questionada, em face das transformações que anunciamos acima. Assim, Tozoni-Reis (2004) posiciona-se diante dessa questão, sendo que destacamos aqui nossa concordância com a afirmação da autora, quando esta afirma que: *“Apesar das modificações do capitalismo, o trabalho em seu conceito amplo, como atividade vital, como ação humana, continua a ser mediador da relação do homem com a natureza”* (TOZONI-REIS, 2004, p. 40-41).

4.2 Marxismo e modernidade

Como já mencionamos, em nosso entendimento pensar a modernidade sob um enfoque marxista implica necessariamente pensá-la como o processo histórico no qual a burguesia consolida sua hegemonia enquanto classe dominante política e economicamente. Reafirmamos isso neste momento, pois buscaremos discorrer sobre como entendemos a constituição da modernidade sob o enfoque teórico-metodológico materialista histórico e qual a relevância desse enfoque no processo de pensar a crise sócio-ambiental vigente na segunda metade do século XX e nesse sentido a própria Educação Ambiental. Em nosso entendimento, situar as bases sobre as quais construímos nossa concepção acerca do tema é fundamental, já que partimos da compreensão de que em muitos trabalhos a modernidade emerge como algo homogêneo, um dado, o que sugere a existência de um consenso sobre o assunto ou ainda um reducionismo do debate, o qual implica considerar uma determinada leitura sobre a modernidade como a única possível, ou a mais aceita. Assim, longe de pretender apresentar nossa leitura do processo como sendo o único possível ou a única “verdadeira”, buscaremos situar nossa leitura dentro do referencial que elegemos, pois,

ao fazer isso, estamos informando o lugar de onde estamos falando, como construímos nossa visão e nesse sentido buscando subsídios que sustentem nossa posição.

Entendemos que o processo histórico que denominamos de modernidade implica uma série de mudanças radicais no que tange ao modelo de organização social do homem, no plano político, econômico, científico, filosófico e cultural. Essas mudanças criaram uma nova forma de relação social e deram origem a um novo modelo de produção da vida material, bem como estão diretamente relacionadas com um novo olhar, uma nova percepção da natureza.

Partimos da ideia de que o marxismo emerge historicamente a partir do desenvolvimento das relações sociais modernas: *“O marxismo apareceu historicamente com relação a uma forma de atividade humana que tornou evidente a luta do homem contra a natureza: as grandes indústrias modernas, com todos os problemas que acarretaram”* (LEFEBVRE, 2009, p. 13). Assim, o marxismo já nasce como a negação da modernidade enquanto possibilidade de emancipação humana, pois, parte de que esse período acarreta um grande desenvolvimento técnico, o qual possibilita a liberação do homem em relação aos limites impostos pela natureza e o aumento do enriquecimento da sociedade. Tomando essas palavras poderíamos sugerir um otimismo quanto à modernidade. Porém, ao constatar esse processo, o marxismo, no mesmo momento aponta a existência de contradições internas da modernidade capitalista, qual sejam todo esse desenvolvimento e essa geração de “riqueza” ocorria ao mesmo tempo em que se agudizava o empobrecimento de uma parte cada vez maior da população. Ao constatar essa contradição, o marxismo já nasce afirmando que a sociedade capitalista é incompatível com um ideal de emancipação humana geral.

Assim, o marxismo apareceu junto com a sociedade “moderna”, com as grandes indústrias e com o proletariado industrial. Apresentou-se como a concepção de mundo que exprime o mundo moderno – suas contradições, seus problemas – trazendo soluções racionais para esses problemas (LEFEBVRE, 2009, p. 14).

Aqui, destacamos duas questões importantes que emergem da crítica marxista, e que estão diretamente relacionadas com nossa problemática. A primeira delas, a qual retornaremos mais detalhadamente na sequência diz respeito ao lugar da natureza no processo de consolidação da modernidade. Lefebvre (2009) enfatiza que o marxismo torna evidente a luta do homem com a natureza na modernidade. Nesse sentido, Loureiro (2007) afirma que segundo a concepção marxista a natureza figura como

elemento central no processo de produção e reprodução da sociedade, pois estas dependem necessariamente da primeira como fonte de recursos. Além disso, o autor enfatiza:

Porque algumas de suas insuficiências [...] decorrem muito mais do contexto histórico em que Marx viveu, em que a possibilidade de esgotamento da base vital era inimaginável em escala global (apenas suposta diante da dinâmica do capitalismo) e os agentes sociais menos complexos em suas formas de organização e atuação diante dos mecanismos de exploração a que são submetidos, do que de incompatibilidades teórico-metológicas com o campo ambiental (LOUREIRO, 2007, p. 21-22).

Sendo assim, fica evidente que a modernidade enquanto processo histórico está na base para compreender as críticas feitas em relação ao dualismo entre homem (sociedade) e natureza. Como afirma Guimarães (2005) *“Para esse modelo societal, o meio ambiente o ser humano são concebidos de modo dicotômico. Historicamente, o ser humano inserido nesse modelo societário sente-se separado, não integrado ao ambiente natural”* (GUIMARÃES, 2005, p. 25). Esse é um elemento fundamental para justificar o porquê da importância de pensar a modernidade para o debate ambiental contemporâneo. Na sequência de nossa exposição iremos apresentar categorias que dão substância para pensar essa dicotomia, pois, pensar esse fenômeno implica pensar os homens em uma perspectiva de relação mais ampla, em outras palavras, pensar o homem em suas relações sociais, não apenas em relação ao meio natural.

Um segundo elemento que destacamos diz respeito à compreensão da modernidade como um processo indissociável ao capitalismo. Isso implica dizer que a modernidade representa o processo de consolidação da ordem social capitalista e que o marxismo emerge como o pensamento que produz a crítica radical dessa ordem, ou seja, um pensamento que nasce negando quaisquer “ilusões” de libertação humana dentro da perspectiva moderna. Não pensa a modernidade a partir de um projeto ou de um ideal, mas sim a partir da realidade concreta que a constitui e do pensamento que produz. Nesse sentido, destacamos aqui as palavras de Trein (2007) ao destacar a importância do pensamento marxista para a Educação Ambiental:

A teoria marxista, ao desvendar o modo de produção capitalista, sua estrutura interna, as contradições que engendra enquanto processo social, seus limites materiais, aponta também os mecanismos de ocultamento dessa realidade, elaborados pela ideologia dominante (TREIN, 2007, p. 122).

Tendo situado as premissas que sustentam nossa compreensão, abordaremos sinteticamente a compreensão de Marx e Engels (2002) sobre a consolidação da

modernidade, para isso, buscamos subsídios em suas formulações contidas no *Manifesto do Partido Comunista*, especificamente no capítulo 1, *Burgueses e proletários*, nesse texto os autores apresentam uma visão geral do que entendem ser o processo de modernização. Nesse sentido, Berman (1986) afirma que “*O pensamento modernizador, tão brilhante e iluminador do lado escuro de todos e de tudo, vem a ter os seus próprios e reprimidos cantos escuros, sobre os quais Marx pode fazer incidir nova luz*” (BERMAN, 1986, p. 89). Aqui tomamos as palavras do autor para enfatizar que o pensamento marxista emerge como crítica da modernidade e também do *projeto iluminista* (o qual já situamos anteriormente), enquanto pensamento dominante e ideal de emancipação humana.

Marx e Engels (2002) iniciam sua exposição afirmando que a história humana é compreendida como a luta de classes, essa formulação bastante conhecida, pode ser lida como a constatação de que a sociedade foi e ainda é dividida em classes sociais com interesses antagônicas e que lutam constantemente entre si. Para fins de nossa exposição destacamos essa afirmação no sentido de situar a própria concepção de sociedade moderna que emerge dos autores do *Manifesto*. Segundo eles, a sociedade moderna representa a emergência da burguesia como classe dominante, esse domínio ocorre no âmbito da história, como fruto de um longo processo de transformações, fundamentalmente no modo de produção e de troca (MARX; ENGELS, 2002, p. 47). Contudo, no que tange a nossa abordagem, é importante ressaltar que a modernidade confunde-se com a culminação desse processo longo ao qual se referem os autores:

A moderna sociedade burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal, não eliminou os antagonismos entre as classes. Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão novas formas de luta em lugar das antigas. [...] A nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se, entretanto, por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade inteira vai-se dividindo cada vez mais em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas entre si: burguesia e proletariado (MARX; ENGELS, 2002, p. 46).

Assim, a importância dessa compreensão, deixando de lado aqui discussões que concernem ao fato de apresentar a sociedade dividida em duas grandes classes como reducionismo, é apresentar um quadro da modernidade a partir dos elementos concretos e contraditório que se consubstanciam no processo. Como afirma Berman (1986) ao se referir ao marxismo, “*Ele pode esclarecer especificamente a relação entre a cultura modernista e a economia e a sociedade burguesas — o mundo da “modernização” — das quais aquela surgiu*” (BERMAN, 1986, p. 89), ou seja, pensar a modernidade

implica ir além de estabelecer a relação entre o passado superado, visto como atrasado, e assumir uma posição crítica em relação aos elementos endógenos da própria constituição moderna, os quais só podem ser percebidos à luz da crítica que emerge no seio das contradições desse processo, o qual só pode ser compreendido em seu devir e tendo como princípio epistemológico a necessidade de compreendê-lo na totalidade do processo histórico-social:

Compreende-se também porque esta formação econômico-social particular, o capitalismo, não se deixa conhecer racionalmente senão por aqueles que a recolocam no devir, isto é, à luz da história. Em outras palavras, por aqueles que encaram seu nascimento, crescimento, seu apogeu, seu declínio e sua desaparecimento; por aqueles, assim, que a determinam no conjunto (totalidade) de seu processo (LEFEBVRE, 2009, p. 79).

Portanto, não podemos penetrar na esfera das estruturas que constituem o capitalismo, e assim na própria modernidade, se nos detivermos em fatos isolados que constituem o seu conjunto. Assim, Marx e Engels (2002) partem de uma premissa que entendem fundamental para constituição da modernidade: esta última constitui o desenvolvimento da *moderna burguesia* e ao mesmo tempo do *proletariado* como seu pólo antagônico, sendo a luta entre esses dois elementos a base do processo dinâmico da modernidade. Segundo os autores, a consolidação da modernidade ocorre ao passo que a base econômica burguesa, o capitalismo, se desenvolve. Para eles, o progresso da *grande indústria* cria o chamado mercado mundial e ao passo que esse mercado se desenvolve a burguesia acumula poder econômico e político.

Cada uma dessas etapas de desenvolvimento da burguesia foi acompanhada por um progresso político correspondente. Classe oprimida sob o domínio dos senhores feudais, associações armadas e autônomas na comuna; aqui república urbana independente, ali terceiro estado tributário da monarquia, depois, no período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia corporativa ou absoluta e, em geral, principal fundamento das grandes monarquias, a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou finalmente o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno (MARX; ENGELS, 2002, p. 47).

Ao afirmarem o avanço do poderio burguês, Marx e Engels reconhecem o papel revolucionário que esta desempenhou no processo, destacando que concomitante ao desenvolvimento do capitalismo ocorreu uma destruição das relações sociais anteriores, como, por exemplo, as relações feudais, baseadas no estamento e na servidão. Porém, os autores chamam a atenção para uma característica fundamental da burguesia, ao consolidar o seu poder, baseado no avanço das *relações de produção* capitalistas e no avanço da indústria moderna, não foi suficiente apenas dismantelar a ordem ou as

ordens sociais anteriores: “A *burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais*” (MARX; ENGELS, 2002, p. 48).

Outra característica desse período refere-se à necessidade sempre renovada de expansão dos mercados para os produtos gerados pela burguesia, o que, segundo Marx e Engels (2002), expande esta última para todo o mundo. “*Ela deve estabelecer-se em toda parte instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte. [...] Através da exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países*” (MARX; ENGELS, 2002, p. 49). É importante frisar ainda, que os autores enfatizam o fato de que as condições para a ascensão burguesa e a desestruturação da ordem feudal foram produzidas no interior dessa própria ordem social, ou seja, o germe e o desenvolvimento das contradições intrínsecas àquela formação possibilitaram a sua própria superação. Essa é uma formulação fundamental para compreender o método de análise empreendido por Marx e Engels (2002), seguindo esse método eles irão afirmar que a própria modernidade não nasce imune ao desenvolvimento de contradições. Nesse sentido, percebemos a importância da compreensão do processo a partir da emergência das duas grandes classes antagônicas que o compõem.

As armas que se serviu a burguesia para abater o feudalismo voltam-se agora contra a própria burguesia. [...] Mas a burguesia não forjou apenas as armas que lhe trarão a morte; produziu também os homens que empunharão essas armas – os operários modernos, os *proletários* (MARX; ENGELS, 2002, p. 51).

Assim, os autores percebem a grande contradição no seio da própria modernidade capitalista, esta ocorre na famosa contradição entre o capital e o trabalho, pois, quanto mais se desenvolve o capitalismo enquanto *modo de produção* hegemônico, mais cresce o proletariado enquanto classe explorada, e mais, a expansão capitalista só é possível na medida em que submete cada vez mais populações e áreas do globo ao jugo de seu domínio, isto é, quanto mais se desenvolve materialmente a burguesia, maior o nível de exploração que acarreta sobre grande parte dos trabalhadores. Essa caracteriza-se como a principal contradição da sociedade burguesa, o antagonismo entre capital e trabalho (na sequência apresentaremos em termos teóricos o cerne dessa contradição), condição estrutural e estruturante do sistema capitalista: *condition sine qua non*.

Se pensarmos a atualidade dessa crítica nos dias atuais, podemos acrescentar outra contradição, inerente a modernidade como formação histórica, mas que só nos últimos anos pode emergir nitidamente. Trata-se do esgotamento da natureza diante do ímpeto expansionista da produção capitalista. Nesse sentido, Trein (2007) constata que:

Hoje, a expansão capitalista vem convertendo mais e mais as forças produtivas em forças destrutivas, na medida em que a ampliação dos mercados consumidores e a produção de novas necessidades só se sustentam de forma precária e sob a ameaça de novas crises de realização do capital. (TREIN, 2007, p. 119).

Por fim, entendemos necessário situar a concepção de modernidade que apresentamos acima com o debate acerca da Educação Ambiental Crítica, o qual estamos buscando problematizar, pois, alguém poderia nos inquirir no seguinte sentido: que relevância pode ter uma formulação sobre a modernidade empreendida no século XIX, onde a realidade histórica é bastante diversa, para pensar a crise sócio-ambiental contemporânea? Nesse sentido, lembramos que ao longo de nosso trabalho, procuramos apresentar os elementos que constituem uma unidade articuladora do que entendemos ser a Educação Ambiental Crítica, tendo como referência autores inscritos nela, ao realizar nosso percurso pelos autores identificamos que emerge de suas formulações a compreensão da crise sócio-ambiental como parte indissociável de uma crise mais ampla, uma crise da modernidade. Logo, como já enfatizamos, pensar a crise da modernidade implica pensar a modernidade em si, como processo histórico. Partindo dessa constatação, pensamos que a apresentação acima descrita nos permite avançar no debate, pois, pensar a modernidade e a necessidade de sua superação no referencial materialista histórico-dialético, implica necessariamente pensar a necessidade de superação do capitalismo, já que em nosso referencial a modernidade é o processo de consolidação e expansão deste último. Ainda nesse sentido, pensar a modernidade em uma perspectiva histórica nos impele a recuar no processo de constituição da mesma, para buscar os fundamentos das contradições que a constituem e a definem.

Nesse sentido, lembramos as afirmações de Loureiro (2004) quando este situa a intencionalidade de sua produção e identifica esta com a necessidade de superação da modernidade capitalista:

Diante desse cenário, os argumentos e reflexões por nós produzidos visam propiciar o entendimento crítico de categorias-chave em Educação Ambiental, principalmente do que significa transformar, conscientizar, emancipar e exercer a cidadania em educação e para o ambientalismo, enquanto movimento histórico de ruptura com a modernidade capitalista (LOUREIRO, 2004a, p. 20).

Tozoni-Reis (2004) ao referir-se a crise ambiental, enfatiza o fato desta ser pensada social e historicamente, e que o modelo de sociedade e seus fatores e econômicos e políticos geram uma dinâmica, a qual, ao imprimir um ritmo crescente de produção acarreta no esgotamento dos recursos naturais. “*A Revolução Industrial e o papel assumido pelo Estado na sociedade moderna foram apontados como componentes do ‘processo histórico de apropriação dos recursos naturais’, determinantes da crise ambiental*” (TOZONI-REIS, 2004, p. 32).

Ainda sobre a relação entre o capitalismo, seus desdobramentos e contradições e a *questão ambiental*, entendemos como relevante as seguintes afirmações de Loureiro (2006c):

Agora, é importante destacar que nesse movimento de expansão do capitalismo há o contraditório em seu próprio fluxo a contracorrente em busca de uma democracia substantiva e de uma economia solidária, que visa à justiça distributiva e à adequação dos processos produtivos às características culturais e ambientais de cada localidade. Enfim, há forças sociais que procuram estabelecer novas relações econômicas solidárias como base necessária para a mudança societária, explicitando o antagonismo Capital – Trabalho para que este seja objetivamente superado em nome de um outro tipo de economia e de sociedade (LOUREIRO, 2006c, p. 125).

É nitidamente perceptível nas palavras acima descritas a relevância da relação entre as contradições da sociedade moderna e a necessidade de superação da crise ambiental posta, pois, segundo o autor as contradições fundamentais que constituem a moderna sociedade burguesa ainda estão latentes nos dias atuais, embora transformadas. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de expor nossa visão da modernidade, pois, entendemos que está é indissociada da forma como pensamos a própria Educação Ambiental Crítica.

4.3.1 A modernidade e a história no olhar marxista: algumas breves contribuições

A modernidade, iniciada a partir do século XVI constitui o espaço geopolítico da Europa ocidental, em outros termos, falar do início da modernidade é necessariamente remeter ao processo que está se desenrolando naquele espaço. Porém, poderíamos nos perguntar: o que nós, da América Latina, por exemplo, temos em comum com esse

período? Primeiro, o momento em que inicia a exploração deste continente, enquanto colônia de países europeus coincide com aquele período, mas não apenas isso, existem análises consistentes que relacionam diretamente o papel das colônias no processo de alavancamento do desenvolvimento moderno, sobretudo, se pensarmos a base material desse processo, ou seja, o desenvolvimento da indústria capitalista. Ver para isso o próprio Marx (2010) em seu célebre capítulo de *O Capital*, chamado de *A acumulação primitiva de capitais*, e mais recentemente trabalhos como o de Mariátegui (2010) e de Caio Prado Jr. (1999). Esses trabalhos demonstram como em linhas gerais toda estrutura organizativa instaurada neste continente estava orientada para a geração de um excedente ou lucro na metrópole, fundamentalmente, através da exploração dos recursos naturais e da mão-de-obra barata. Esses excedentes, segundo Marx (2010) potencializou o desenvolvimento da indústria moderna. Em segundo lugar, esse processo inerente a Europa nasce com uma característica peculiar e intrínseca, a de conter na dinâmica estrutural do seu desenvolvimento a necessidade de expandir a sua lógica para além das fronteiras européias, até chegar ao contexto contemporâneo em que falamos em globalização, ou, como afirma Chesnais (1996) em um cenário de “mundialização do capital”.

Como já enunciamos anteriormente em nosso trabalho, é recorrente nas formulações e nos discursos dos autores críticos da Educação Ambiental fazer referência a história como elemento chave para compreender as relações entre o homem e a natureza. Nesse sentido, estamos tomando como ponto de partida que a reflexão histórica constitui um elemento fundamental para o avanço da formação no campo da Educação Ambiental. Neste sentido, buscaremos trazer para o debate formulações de autores que entendemos estarem escritos no campo específico da história, mais especificamente na vertente materialista histórica, articulando suas formulações com o debate posto sobre a Educação Ambiental e seus desafios.

Partimos do fato de que a crise socioambiental, motivo último da emergência da *questão ambiental* e também da própria Educação Ambiental, está associada a uma crise civilizatória ou uma crise da modernidade. Esta crise estaria situada temporalmente na segunda metade do século XX. Também já fizemos referência ao fato de que para pensar a crise da modernidade, torna-se imprescindível construir uma sólida reflexão acerca do que entendemos como a modernidade. Durante as próximas páginas, utilizando um referencial historiográfico, iremos buscar delinear uma compreensão

sobre o significado histórico da formação da modernidade, sem, contudo pretender esgotar o debate sobre este tema, o qual vem sendo objeto de uma inesgotável gama de abordagens. Cabe destacar também que nosso objetivo aqui é apresentar uma compreensão de modernidade, partindo da busca por embasamento para a Educação Ambiental Crítica, no sentido de contribuir para o avanço das formulações que tem como enfoque a Educação Ambiental como uma ferramenta crítica que contribua para a construção de ações orientadas para a superação do problema ambiental, que como já anunciamos, tem suas origens coincidentes com a crise civilizatória que tomamos como ponto de partida da *questão ambiental*.

Durante a constituição da modernidade, houve uma série de transformações nas formas de trabalho recorrentes, a passagem da antiga indústria doméstica, baseada na tecelagem da lã, para a produção em série de fiação. Esse fenômeno nos diz muito sobre como ocorreu historicamente o processo de constituição da indústria moderna, e mais, podemos identificar nessa transição inicial, elementos que são indispensáveis para compreender a complexa sociedade industrial que se forma na modernidade. Ao descrever esses acontecimentos, Mantoux (1961) demonstra como ao passo que a indústria doméstica avançava, foi necessário ao produtor, que trabalhava em sua própria casa, vincular-se a um comerciante, o qual lançava seus produtos no mercado de trabalho. Nesse processo, a agricultura, que era a atividade principal, passou à secundária, o trabalhador, que produzia em sua casa, foi retirado do campo e passou a produzir em galpões e depois em fábricas. Esse movimento, o qual o autor demonstra com detalhes, está diretamente relacionado com a criação da mão-de-obra manufatureira e industrial, da separação dos produtores dos meios de trabalho. Bem como, também na concentração da produção, que está na base do surgimento das cidades modernas e da separação da cidade e do campo.

Outro aspecto significativo acerca das mudanças desencadeadas pela modernidade, sob um ponto de vista historiográfico, é as transformações da noção de tempo que acompanharam o desenvolvimento da indústria moderna. Thompson (1998) irá buscar nas compreensões de tempo em sociedades tecnologicamente primitivas uma referência para servir de parâmetro comparativo de sua análise. Tece vários exemplos onde o tempo era medido referenciado em fenômenos naturais e pelas tarefas de trabalho durante o dia, em relação à contraposição entre a relação trabalho por tarefas e

trabalho medido pelo tempo moderno, o tempo dos minutos e do segundo, o tempo compartimentado pela necessidade da cronometragem das horas de trabalho.

Na análise de Thompson (1998) estão contidos vários elementos que estamos apontando como relevantes para a problemática acerca da natureza, por exemplo, a diferença nas relações de trabalho e sua relação com a ideia de tempo como formas de expressão da própria relação do homem com o seu meio e com o produto de seu trabalho, por isso, podemos perceber que, estão ali duas concepções, uma na qual o produto do trabalho em si (tarefa) implica a satisfação das necessidades dos sujeitos, por isso o tempo é medido pelo produto do trabalho. Já no segundo exemplo, que persiste ainda hoje, as relações de trabalho e tempo são medidas pelo dinheiro, o trabalho é vendido por tempo, logo o trabalhador não tem identidade com o produto final. A partir dessa noção de tempo, buscaremos articular com a idéia de alienação do trabalho, formulada por Marx, alienação essa, como veremos que diz respeito ao homem em relação a si mesmo e também a própria natureza como um todo.

Thompson (1998) ainda demonstra em seu trabalho, como a descoberta das tecnologias que são inerentes ao desenvolvimento industrial, por exemplo, a luz elétrica, implica uma dinâmica no processo do trabalho, com a qual o tempo desse processo ganha uma completa autonomia frente ao movimento da natureza. O homem cria as condições artificiais a partir das quais imprime o ritmo da produção. A natureza agora passa a ser a matéria prima do processo e o tempo passa a ser o tempo da máquina e da produção. O que o autor está nos indicando é que com o volume e a rapidez das mudanças produtivas inerentes ao processo de formação da modernidade capitalista veio acompanhada uma profunda transformação cultural, que foi se arraigando nos costumes e que se reflete nos sentidos e nas percepções que a sociedade moderna foi desenvolvendo, inclusive sobre a concepção de tempo, e de forma indissociada, sobre a própria natureza.

Além dos dois autores já citados, chamamos a atenção acerca de um texto do próprio Marx (1946), intitulado *A chamada acumulação original*, um texto clássico, parte integrante do primeiro volume de *O Capital*. Nesse texto ele faz uma abordagem histórica de como foi possível criar as condições para a criação de um excedente econômico que possibilitasse objetivamente a criação da indústria moderna. Entretanto, nosso enfoque nesse texto será em sua descrição de como os camponeses foram

expulsos de suas terras, gerando assim um contingente de mão-de-obra nas cidades para suprir as demandas da indústria nascente.

El prelúdio de la transformación que há de echar los cimientos para el régimen de producción capitalista, coincide com el último tercio del siglo XV. *El licenciamiento de las huestes feudales* – que, como dice acertadamente Sir James Steuart, “invadieron por todas partes casas y tierras” – lanzó al *mercado de trabajo* a una *masa de proletários libres y privados de médios de vida*. El poder real, producto también desarrollo de la burgusía, em su deseo de conquistar la soberanía absoluta, acelero violentamente la disolución de las huestes feudales, pero no fue ésta, ni mucho menos, la única causa que la provoco. Los grandes señores feudales, levantándose tenzamente contra la monarquía y el parlamento, crearan *um prletariado incomparablemente mayor*, al arrojar violentamente a los campesinos de las tierras que cultivaban y sobre las que tenían los mismos títulos jurídicos feudales que ellos, y al usurparles sus bienes de comunes (MARX, 1946, p. 611).

Marx (1946) irá discorrer como a partir desse período foram sendo criados mecanismos, inclusive legais, como *a lei para a vedação de terrenos comunais*, por parte dos grandes proprietários de terra, através do nascente Estado Moderno, para tomar para si as terras que segundo os direitos do período feudal, eram de posse comum dos camponeses. Entretanto, como observa o autor, não se tratava apenas de expulsar o camponês de sua terra:

Los contingentes expulsados de sus tierras al disolverse las huestes feudales y ser expropiados a empellones y por la fuerza de lo que poseían, formaban un proletariado libre y privado de médios de existência, que no podía ser absorbido por las manufacturas com la misma rapidez com que se arrojaba al arroyo. Por otra parte, estos seres que de repente se veían lanzados fuera de su órbita acostumbrada de vida, no podían adaptarse com la misma celeridad a la disciplina de su nuevo estado. Y así, una masa de ellos fueron convirtiéndose em mendigos, salteadores y vagabundos; algunos por inclinación, pero lo más, obligados por las circunstancias (MARX, 1946, p. 625).

Assim, para resolver esse pequeno impasse, foram criadas leis contra a *vagabundagem*, no século XV e XVI essas leis foram comuns por toda Europa, a primeira delas foi criada por Henrique VIII, na Inglaterra. Essas leis implicavam em castigos severos, físicos, como chicoteamento, para aqueles que fossem encontrados em situação de mendicância ou desocupados na rua, o que os obrigava a tentar adaptar-se às novas “condições” de trabalho.

Engels (1965), em 1845, irá fornecer um relato, senão pioneiro, bastante original, sobre as condições de vida da classe operária, concentradas em núcleos de produção, ou seja, em cidades. Engels, em seu clássico *A situação da classe operária na Inglaterra* irá descrever as condições sobre as quais emergem as cidades industriais, como um fenômeno eminentemente novo, sobre o qual escreveu suas impressões.

Si se quiere ver qué espacio reducido necesita el hombre para moverse; cuán poco aire -¡y qué aire! le es necesario en última instancia para respirar, a qué grado inferior de civilización puede subsistir, no hay más que visitar esos lugares. Desde luego, se trata de la *antigua* ciudad -es la excusa de la gente de aquí cuando se habla del estado espantoso de ese infierno sobre la tierra- pero, ¿qué decir? Todo lo que suscita aquí nuestro mayor horror y nuestra indignación es reciente y data de la *época industrial* (ENGELS, 1965, p.104).

Engels (1965) faz um relato sobre as condições de bairros operários de Manchester, onde as casas desordenadas, sujas, ruas tortuosas. Nos fala ainda que a organização das casas, umas sobre as outras, é uma realidade inimaginável para a arquitetura moderna, o que nos dias atuais lembraria uma favela. Engels também relata como essas cidades, verdadeiros bolsões de sujeira e miserabilidade, sem o mínimo de salubridade, está organizada para ficar a margem dos centros onde se concentram os cidadãos ligados às camadas mais abastadas, cuja riqueza deriva desse ambiente de trabalho. A cidade industrial já nasce nessa contradição de degradação ambiental e de degradação humana.

Além disso, ainda trata da relação ao impacto na natureza em si, usando como exemplo a cidade de Manchester, famoso distrito industrial inglês:

Aquí también, encontramos un bonito país de colinas que descienden en pendiente muy suave hacia el oeste, desde la línea divisoria de las aguas hasta el Mar de Irlanda, con los encantadores valles reverdecidos del Ribble, del Irwell, y del Mersey y de sus afluentes: Esta región, que todavía hace un siglo en su mayor parte no era más que un pantano apenas habitada, ahora cubierta de ciudades y pueblos, es la zona más poblada de Inglaterra (ENGELS, 1965, p. 89).

Foster (2005) ainda chama a atenção que Engels, nessa obra, descreve as condições da saúde pública, baseado em documentos oficiais, o autor irá concluir, pioneiramente, que os índices de mortalidade eram inversamente proporcionais em relação à classe social, fazendo uma amostra por regiões da cidade. Além da falta de atendimento público, as más condições de habitação e saneamento estavam diretamente

relacionadas com a mortalidade dos operários (FOSTER, 2005, p.159). Engels irá afirmar ainda que a poluição das águas e do ar, aliados às péssimas condições de ventilação e moradia, também se constituem em um fator determinante para a enfermidade da classe trabalhadora (ENGELS, 1965, p.155-8).

Esse estudo de Engels demonstra claramente a emergência da problemática ambiental, pois, como vimos, em seu discurso está presente essa preocupação, e mais, identifica esse problema como emergente do desenvolvimento do modelo capitalista. Uma problemática ambiental no seio da própria formação das cidades industriais, o que hoje ainda é latente, visto que a própria Educação Ambiental reivindica para sua esfera de ação os problemas ambientais inerentes aos núcleos urbanos.

4.3. Natureza, trabalho e alienação

Entendemos que o processo histórico que denominamos de modernidade implica uma série de mudanças radicais no que tange ao modelo de organização social do homem, no plano político, econômico, científico, filosófico e cultural. Essas mudanças criaram uma nova forma de relação social e deram origem a um novo modelo de produção da vida material, bem como estão diretamente relacionadas com um novo olhar, uma nova percepção da natureza.

Afirmando nosso entendimento, acerca da crise da modernidade como uma crise estrutural do sistema capitalista, já sinalizamos nossa compreensão da modernidade, a qual é consequência da opção teórica metodológica que emerge de nossa abordagem. É nesse sentido que pretendemos, sucintamente, relacionar essa compreensão com a ideia de modernidade contida na tradição marxista, com a qual estabelecemos intenso diálogo e na qual buscamos inscrever nossa produção. Para Marx, a modernidade apresenta-se indissociada da sua noção de sociedade burguesa, em outros termos, a modernidade é o processo histórico no qual a burguesia consolida seu domínio político, econômico e cultural.

Não se trata de pensar com que “óculos” percebemos o mundo e a partir disso constituir um mundo em si. A nossa premissa epistemológica parte do fato de que o mundo, enquanto realidade histórica, e por isso dinâmica, existe tal como é, como

processo, o que se trata é de buscar pela via teórico-metodológica conseguir desvelar os elementos que constituem a realidade. Deste modo, isso não significa que tenhamos o monopólio de descobrir a verdade sobre as coisas, mas partir da premissa que essa verdade existe, e seu fundamento está na práxis como critério, ou seja, na atividade humana como produção ontológica da verdade.

Partimos do pressuposto de que a compreensão das relações entre os homens e seu meio, seja natural ou social, passando necessariamente pelo estudo das formações e relações sociais historicamente determinadas e condicionadas, neste caso específico estamos fazendo um recorte no processo de constituição da modernidade, como processo gestor das relações que ainda estão presentes na contemporaneidade.

Tomando como base algumas inquietações, no bojo da crise paradigmática que vivemos, com a afirmação de perspectivas que decretam o fim da sociedade do trabalho, necessitamos redimensionar, o papel do trabalho na formação do homem e da sociedade. Para além das formulações tradicionais, que entendem a importância do trabalho a partir de contradições restritas apenas ao processo produtivo em si, precisamos penetrar nos desdobramentos e nos reflexos da organização do trabalho na constituição dos indivíduos enquanto sujeitos sociais a partir também de sua dimensão cultural, subjetiva e simbólica, ou seja, o que significa o sentido do trabalho, as contradições nele imbricadas no processo de conformação social na atual conjuntura e da forma como o homem, em sociedade, significa e se relaciona com o seu meio natural e social.

Para isto, entendemos que é fundamental recuar ao período em que essas relações se forjaram, e mais, estamos propondo que a história, a partir de uma referência teórica do *materialismo histórico*, enquanto campo do conhecimento e uma vertente reconhecida dentro da historiografia, pode contribuir para a compreensão desse processo. Para isso, estamos entendendo que as problematizações e formulações propostas por autores do campo da história, situados no referencial que aludimos como possibilidade de inter-relação com uma abordagem da Educação Ambiental a partir de sua vertente crítica, a qual reconhece a necessidade de entender a crise sócio-ambiental contemporânea à luz de sua historicidade.

Entretanto, estamos entendendo que discorrer sobre as transformações sociais, no plano da produção da vida material do homem, das inovações técnicas e científicas inerentes à modernidade, e de como estas inovações criam novas percepções e relações, e seus desdobramentos, requerem também uma reflexão sobre a mudança de paradigmas do campo do conhecimento, das percepções e teorizações sobre a humanidade e a natureza.

Segundo Foster (2005), é preciso compreender as novas visões sobre a natureza que surgiram entre o século XVII e XIX, a partir do desenvolvimento das concepções filosóficas materialistas e do avanço científico, para alcançar as origens de um pensamento de viés ecológico.

No século XVIII emergem concepções acerca da natureza, com base em idéias materialistas, cujas diferenças não entraremos em detalhes aqui, pois para nós é suficiente compreender que essas idéias se contrapõem às concepções teológicas que situavam deus como origem e finalidade das coisas, como ser inato – acima e fora do mundo sensível – segundo as quais a natureza estaria dividida em dois: a natureza divina, exterior e anterior a própria natureza, que seria deus, a quem estaria reservado o papel ativo, e a natureza inerte, destituída de qualquer protagonismo. Porém, ao empreenderem sua crítica, muitos dos pensadores materialistas ainda mantiveram uma concepção dentro de uma idéia divinizadora, porém redimensionando-a:

O que todos estes pensadores compartilhavam – apesar das suas diferenças – era uma tendência radical a ver a realidade e até a mente humana como dependente da natureza, entendida em termos físicos; e a abster-se de recorrer a idéias de orientação divina ou a princípios teleológicos no entendimento do mundo que os cercava – apesar de isto às vezes resumir-se a simplesmente deslocar a divindade para a natureza ou para leis externas estabelecidas pela providência divina (FOSTER, 2005, p. 48).

Nesse estudo, estamos buscando compreender como nesse período da história o homem passa a ser percebido como elemento integrante da natureza como um todo, as explicações acerca do desenvolvimento humano passam a possuir um conteúdo natural. Um marco para esse tipo de pensamento é representado pelo desenvolvimento das idéias sobre o evolucionismo de Charles Darwin, o qual Foster (2005) coloca ao lado de Marx, como um dos maiores materialistas do século XIX.

Esse movimento, eminentemente moderno, representou como um retorno do homem à natureza, como parte física desta, contraponto as visões de mundo baseadas na teologia, hegemônicas durante o período do feudalismo com a escolástica, o que possibilitou novas bases para o pensamento. Por outro lado, é fundamental compreender também como o pensamento materialista emerge com uma problemática acerca do ser social e a natureza em bases eminentemente novas, no bojo daquilo que Borheim (1983) chama de crise da metafísica.

Explica-se, por isso, que, com a crise da Metafísica, a Filosofia passe a ocupar-se das dimensões do real esquecidas ou não suficientemente pensadas pela tradição, como a vida, a história, a existência humana, o corpo, a palavra, o irracional, etc. – precisamente os planos da realidade mais marcadamente presos na trama da finitude (BORNHEIM, 1983, p.27).

Nesse sentido, o materialismo pode ser inferido como um movimento intelectual que surge na própria superação da idéia de que todo o movimento tende a um fim, a imobilidade, presentes no pensamento metafísico, fundamentados na metafísica de Platão e Aristóteles. O primeiro, em suas teses sobre a independência e supremacia do mundo das idéias sobre a matéria (BORHEIM, 1983). Já Aristóteles, em sua metafísica, irá sustentar que todo o movimento tende a um fim, fora da história, transcendente, em sua formulação sobre a *substância supra sensível*, tese que influenciou todo o pensamento ocidental até a modernidade, e segundo a qual todo o desenvolvimento histórico teria uma causa final, exterior, a priori (REALI; ANTISERI, 1990). Com o materialismo, a história, o mundano, a produção material dos homens, passa a ocupar um lugar de destaque no pensamento.

Entretanto, essas novas visões de natureza, que devem se articular com a ideia de uma nova organização social emergente, implicaram novas contradições na forma de compreensão e de relações entre o homem e o seu meio natural. Como afirma Horkheimer (1973):

En la teología y la metafísica tradicionales, la naturaleza se concebía en un sentido amplio, como lo malo, y lo espiritual o lo sobrenatural como lo bueno. En el Darwinismo popular, lo bueno es lo bien adaptado y el valor de aquello a lo cual el organismo se adapta no se discute o se lo mide únicamente según la pauta de una adaptación subyugante. Estar bien adaptado al medio ambiente equivale sin embarco a estar en condiciones de poder enfrentarlo con éxito, de dominar las furezas que rodean a uno (HORKHEIMER, 1973, p. 135).

Sendo assim, se até a modernidade a natureza sempre se apresentou para o homem como um elemento hostil, um desafio, uma ameaça, algo a ser dominado, domesticado pela sua ação, e nós estamos entendendo que a forma como o homem se apropria, se relaciona com a natureza é através do trabalho - o que entraremos em detalhes adiante -, com a modernidade, o desenvolvimento da ciência e da técnica, há um redimensionamento dessa percepção, e o homem passa a pensar a natureza a partir de uma relação sujeito e objeto.

Marx (2002), partindo do diálogo com as formulações materialistas, irá desenvolver um ponto de vista próprio sobre a natureza, a partir do qual irá fundamentar todo desenvolvimento de sua teoria. Para Marx, a natureza só poderia ser compreendida na sua dimensão histórica, enquanto relações humanas, mediadas pela produção da existência material do homem. Tomamos como ponto de partida as considerações de Marx (2002) em seus *Manuscritos Econômico – Filosóficos*, onde o autor descreve sua concepção acerca do ser genérico do homem e sua relação com a natureza, compreendendo a própria natureza a partir dessa relação.

No plano físico, o homem vive apenas dos produtos naturais, na forma de alimento, calor vestuário ou habitação, etc. A universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo *inorgânico*: 1) como imediato meio de vida; e igualmente 2) como objeto material e instrumento da sua atividade vital. A natureza é o *corpo inorgânico* do homem. O homem *vive* da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza (MARX, 2002, p. 116).

A partir dessa compreensão, Marx e Engels (1998), em meados do século XIX, ao formularem suas premissas acerca do devir da história, rompem com o que chamaram de idealismo, concepção pela qual o ponto de partida de toda a história seriam as idéias ou os conceitos. Para eles, o principal representante desse pensamento idealista seria Hegel, segundo o qual o autodesenvolvimento das idéias (espírito) é o que determina o devir histórico, já que ao romperem com essa concepção formulam o materialismo histórico como um método científico de análise da história, partindo não mais das ideias, mas da realidade concreta.

As premissas que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram

prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

A premissa de toda história dos homens é o fato da existência destes, enquanto seres vivos reais. Nesta premissa funda-se o materialismo histórico. Assim, procuraram investigar quais as reais condições de existência da humanidade, para poderem explicar a realidade.

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. Não podemos fazer aqui um estudo mais profundo da própria constituição física do homem, nem das condições naturais, que os homens encontraram já prontas, condições geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras. Toda historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

A citação acima demarca umas das principais características do materialismo histórico, as relações entre o homem e a natureza, e a ênfase de que essas relações são históricas, mutáveis, assim demarcam também a necessidade de compreender a natureza como um fator histórico. E todo o devir da humanidade deve ser medido pela relação dos homens com o seu meio, e assim compreender o indivíduo dentro de suas condições reais.

Para poder compreender a história, Marx e Engels precisavam descobrir qual a essência do homem, o que o tornava um ser distinto dos demais. É dentro desta investigação que vai apresentar-se uma das categorias mais importantes do materialismo histórico, sobre a qual Marx e Engels desenvolveriam todo o seu conceito de homem e de sociedade, qual seja: o trabalho.

Segundo eles, o homem se distinguiu dos demais animais fundamentalmente pelo fato de produzir os seus próprios meios de existência:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua vida material (MARX; ENGELS, 1998, p. 10-11).

A forma como os homens produzem seus meios não é de maneira alguma arbitrária, esta em relação direta com as condições naturais encontradas, como Marx já assinalou acima, dependem “antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir...” (MARX; ENGELS, 1998, p. 11). A forma como eles produzem representa já um determinado nível de atividade dos indivíduos, uma maneira de representar sua existência:

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1998, p. 11).

O trabalho para Marx e Engels (1998) é a forma de mediação entre o homem e a natureza, forma através da qual o homem relaciona-se com a natureza e interage com ela no sentido de constituir a sua própria condição de existência. O trabalho é a mediação necessária para o homem se constituir enquanto indivíduo e coletividade. É através do trabalho que o homem se constitui enquanto ser social e relaciona-se com os outros homens. Como afirma Marx em *O Capital*:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana (MARX, 1985, p. 50).

Nas afirmações acima está enfatizada a centralidade da categoria do trabalho na constituição do pensamento materialista histórico, ponto de vista que adotaremos em nosso estudo. Entendemos que nas afirmações de Marx e Engels (1998) está compreendida uma concepção ontológica com bases materialistas:

Essas tendências encontram sua primeira expressão adequada nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, cuja originalidade inovadora reside, não em último lugar, no fato de que, pela primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas aparecem como as categorias da produção e da reprodução da vida humana, tornando assim possível uma descrição ontológica do ser social sobre bases materialistas (LUKÁCS, 1972, p. 15).

Assim, o pensamento marxista emerge com uma problemática acerca do ser social em bases eminentemente novas, no bojo da crise das concepções teológicas e metafísicas do ser, como já referimos anteriormente. Nesse sentido, que estamos

partindo da centralidade da categoria do trabalho, como elemento mediador da atividade humana com a natureza e sociedade, apresentando-se como o escopo para compreender as dimensões da complexidade definidora do atual modelo social e suas implicações sócio-ambientais.

Marx (2004) formulou claramente sua compreensão de como se fundamentam as relações do homem, enquanto ser social, e a natureza, que como vimos também é parte de sua própria natureza humana (ser inorgânico), e qual a atividade humana que media essas relações, qual seja, o trabalho:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2004, p. 36).

Nesse parágrafo, bastante conhecido, Marx está definindo seu conceito de metabolismo entre homem e natureza, mediado pela necessidade de trabalho. Assim, o autor define como seriam as bases materiais, os marcos das relações entre o homem enquanto natureza, com sua natureza externa. Segundo Foster (2005), no desenvolvimento desse argumento, estaria contida a concepção materialista da natureza em Marx. O mesmo Foster ainda irá afirmar que Marx aponta que uma falha teria surgido nesse metabolismo em função da emergência das relações de produção capitalistas e da separação antagonista entre a cidade e o campo (FOSTER, 2005, p. 201).

Carvalho (2008) ao abordar a história social das relações entre os homens e a natureza, parte do século XV como marco onde foram sendo lançadas as bases de sustentação da ideologia moderna, da contraposição entre a cidade (lugar do progresso) e o campo (espaço do atraso e do rústico). A autora demonstra a concepção de natureza que emerge no período:

A visão da natureza como domínio do selvagem, do ameaçador e do esteticamente desagradável estabeleceu-se sobre a crença de que o progresso humano era medido por sua capacidade de dominar e submeter o mundo natural. Tal visão, que situa o ser humano como centro do universo, é

denominada pelo ecologismo como *antropocêntrica* (CARVALHO, 2008, p. 94).

O antropocentrismo pressupõe uma visão ou a construção de uma identidade que coloca o homem o centro de todas as coisas e que este seria superior a todos os outros seres e ao conjunto da natureza, criando uma noção de que o sentido da natureza seria unicamente o de servir aos homens. Esse termo e essa visão antropocêntrica está sempre associada à modernidade, Elias (1990) ao falar da relação entre o homem e a natureza na sociedade moderna, a partir do conceito de civilização, também enfatiza o fato da sociedade ocidental sempre julgar-se superior às mais antigas ou às sociedades contemporâneas mais “primitivas” (ELIAS, 1990).

Estamos então afirmando que os problemas relacionados ao que Marx chama de desequilíbrio no metabolismo homem e natureza, e portanto do metabolismo natural em si, tem uma origem histórica possível de ser datada: a emergência das relações de produção capitalistas e a separação antagonista entre cidade e campo, as quais, como demonstraremos, só podem ser compreendidas relacionadas ao mesmo processo.

É justamente esse processo histórico, a separação entre cidade e o campo; a expulsão dos camponeses de suas terras, para servirem de mão de obra nas cidades, a emergência destas últimas, e suas contradições; as transformações nas condições e no ritmo de trabalho, desde o artesanato até a indústria e as novas visões e problemáticas que surgiram como desdobramento desse processo, fundamentalmente, o prelúdio dos problemas ambientais latentes atualmente; que estamos buscando investigar, a partir da análise de textos de historiadores que trabalham na perspectiva materialista da história, sobre os quais iremos discorrer na seqüência. Isso, à luz das possibilidades de relações entre a Educação Ambiental Crítica, no sentido de compreender as origens e contradições do modelo sob o qual emergem os problemas sócio-ambientais de nosso tempo.

A partir da análise das abordagens acima, que propõem a compreensão da gênese das mudanças estruturais que forneceram o alicerce sobre o qual se edificou a sociedade moderna, buscamos relacionar com a ideia de alienação em Marx, a qual ainda hoje pode ser utilizada para a abordagem dos problemas contemporâneos, fundamentalmente, para nós, na abordagem da Educação Ambiental Crítica ou emancipatória.

Marx irá afirmar categoricamente que o problema ambiental tem origens na modernidade, mais precisamente nas relações de produção capitalistas, o qual estamos tomando como ponto de partida:

Não é a *unidade* da humanidade viva e ativa com as condições naturais inorgânicas, da sua troca metabólica com a natureza, e daí a sua apropriação da natureza, que requer explicação ou é o resultado de um processo histórico, mas a *separação* entre estas condições inorgânicas da existência humana e esta existência ativa, uma separação que só é completamente postulada na relação do trabalho assalariado e do capital (MARX *apud* FOSTER, 2005, p.223).

Marx irá afirmar que a alienação da natureza está diretamente relacionada com a alienação do trabalho, e suas raízes provêm do desenvolvimento político e econômico da sociedade capitalista, e é justamente o fundamento histórico dessas raízes e desse desenvolvimento da sociedade capitalista que estamos buscando retomar, a partir da idéia de que esse processo contém em si mesmo as contradições que permeiam ainda nosso devir histórico e social e balizam nossa relação com o meio natural.

Em seu conhecido texto, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx (1989) sistematiza seu conceito de alienação, sobre o qual irá construir sua crítica à sociedade burguesa industrial. Marx (1989) irá abordar a alienação a partir da categoria do trabalho, falando assim em *trabalho alienado*. Para o autor, a base da alienação se constrói a partir da separação entre os homens (trabalhadores) e seu meio de trabalho. Partindo dessa concepção Marx (1989) enumera quatro tipos de alienação, as quais estão intimamente articuladas.

A primeira alienação a que se refere Marx no texto diz respeito diretamente ao produto do trabalho humano, o homem produz objetos no e pelo seu trabalho, mas esses não lhe pertencem, segue a formulação precisa de Marx;

o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta com um *ser alheio*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa, é a *objetivação* do trabalho. [...] No estado econômico-político esta realização efetiva do trabalho aparece como *desejetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda e servidão do objeto*, a apropriação como *alienação*, como *exteriorização*. (MARX, 1989, 149)

A segunda alienação de que nos fala o autor diz respeito à própria atividade vital do homem, o trabalho. Na primeira forma de alienação, Marx demonstra como está se estabelece na relação do homem com o produto do seu trabalho, a alienação realizada apenas no resultado do trabalho. Porém, o autor irá nos advertir que a alienação se produz também no *ato da produção*. O trabalhador nega-se no ato de produção, nega sua essência, que se realiza no e pelo trabalho, como atividade criativa. Porém, na propriedade privada essa atividade lhe é estranhada, não lhe pertence. “O trabalho exterior, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação” (MARX, 1989, p. 153). O trabalho somente como um meio de satisfação imediata não como momento de realização humana.

A terceira forma de alienação descrita por Marx corresponde à dimensão *genérica* do homem, de sua natureza natural. O homem através do trabalho alienado, aliena-se da espécie humana. A natureza apresenta-se como uma extensão do corpo do homem, seu *corpo inorgânico* com o qual necessita estabelecer constante relação para poder sobreviver. O que significa que o homem está interligado com a natureza, sendo ele próprio parte do conjunto da natureza. No entanto, o trabalho alienado faz “do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser alheio a ele, um meio de sua *existência individual*. Aliena do homem o seu próprio corpo, tal como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana” (MARX, 1989, p. 158)

A quarta e última forma apresentada por Marx diz respeito à alienação do homem em relação a sua dimensão social, o homem se encontra alienado em relação aos outros homens. Não se reconhece nos outros e na sociedade.

Mészáros (2006), filósofo húngaro estudioso do marxismo, foi quem mais se debruçou sobre o conceito de alienação na literatura marxista. Ele irá afirmar que o processo de evolução do capitalismo é dialeticamente ao mesmo tempo produto e produtor dos homens, ou seja, que historicamente foi construído pela ação humana, mas nesse processo o homem se recria:

o “homem” não é apenas *criador* da indústria, mas também seu *produto*. (De maneira similar, ele é ao mesmo tempo produto e criador da “natureza verdadeiramente antropológica” – acima de tudo em si mesmo, mas também fora de si, na medida em que deixa sua marca sobre a natureza. E como a relação do homem com a natureza é mediada por meio de uma forma alienada de atividade produtiva, “a natureza antropológica” fora do homem

traz as marcas dessa alienação de forma cada vez mais acentuada, demonstrada graficamente pela intensidade da *poluição* que ameaça a própria existência da humanidade) (MÉSZÁROS, 2006, p.100).

Falar da alienação como um processo histórico, implica pensá-la como passível de superação, quando tratamos no item anterior deste capítulo da expulsão dos camponeses do campo, da separação destes de suas ferramentas de trabalho, estamos mostrando como a alienação foi sendo processada. A separação do homem da terra é, sob esse enfoque, a separação do homem, ao mesmo tempo da natureza e de seu meio de sobrevivência imediato.

Para trabalhar com a categoria de alienação, entendemos que é imprescindível abordar a categoria do trabalho, como demonstramos, pois ambas são intrinsecamente relacionadas. Acrescentemos a essa discussão a noção de *ontologia do trabalho*, para isso recorreremos às formulações de Lukács (1972; 2004), para ele, método marxista trabalha com a compreensão de ser social, uma ontologia, a partir da qual irá desenvolver suas formulações acerca da natureza da própria sociedade e da sociedade em relação à natureza. Assim, nega dialeticamente tanto as posições que consideram o ser social completamente independente do ser da natureza, “*o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados ‘domínios do espírito’*”. (LUKÁCS, 1972, p. 17). Como também exclui de seu ideário a transposição simplista, mecânica, vulgar, das leis naturais para compreender a evolução da sociedade, como, por exemplo, o *darwinismo social*. Ao fazer sua crítica Lukács irá ressaltar a respeito do ser social no método marxista:

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico do trabalho, não podendo ter nenhuma analogia na natureza. O fato de que esse processo, na realidade, seja bastante longo, com inúmeras formas intermediárias, não anula a existência do salto ontológico (LUKÁCS, 1972, p.17).

Nas afirmações acima, Lukács (1972) irá trazer sua compreensão do lugar do ser social no método compreendendo que o *salto ontológico* seria o momento em que o homem se torna ser social, ou seja, que passa a se constituir enquanto humanidade. E essa humanidade só pode ser compreendida através da sua prática social, ou práxis, cujo fundamento prático é o trabalho, enquanto atividade humana. O autor fala da teleologia do trabalho, que consiste no fato do homem poder abstrair, antecipar no pensamento, a finalidade de sua ação, e isso só se realiza no trabalho enquanto atividade humana

sensível. Marx irá descrever claramente sua formulação acerca da teleologia na passagem a seguir:

Aqui, partimos del supuesto del trabajo plasmado ya bajo una forma em la que pertenece exclusivamente *al hombre*. Una arama ejecuta operaciones que semejan a las manipulaciones del tejedor, y la construcción de los panales de las abejas podría avergonzar, por su perfección, a más de un maestro de obras. Pero, hay algo em que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta em su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota um resultado que antes de comenzar el proceso existia ya *em la mente del obrero*; es decir, um resultado que tenía ya existencia *ideal*. (MARX, 1946, p. 130-1)

A finalidade no processo de trabalho começa com a idéia de uma natureza ontológica, de uma finalidade. O trabalho compreendido como atividade humana, essa atividade é eminentemente social e voltada para um fim (teleológica). Dessa compreensão, podemos inferir que a ação do homem deve ser compreendida no seu devir, o movimento como dever ser, em sua historicidade. Se entendemos que a atividade humana é uma atividade, por excelência, social, devemos compreender que a sociedade é produto da ação recíproca dos homens, e por outro lado, o homem, em última análise, também é produto dessa sociedade, em uma relação dialética. Marx sintetiza essa compreensão em sua VI tese sobre Feurbach:

Feurbach dissolve a essência religiosa na essência *humana*. Mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais. (MARX; ENGELS, 2002, p. 112)

Assim, podemos compreender a realidade a partir do conceito de prática social ou práxis, a prática social em si remete ao devir, como vimos, a uma finalidade, a um *quê fazer?* Essa idéia está diretamente relacionada com a categoria do trabalho, que se constitui a partir do marxismo, como a mediação pela qual o homem realiza sua atividade prática; e essa mediação só se realiza através de relações sociais, o que nos remete a idéia de que do ponto de que estamos referindo, a essência do homem está nas relações sociais que estabelece, cuja medida está contida no trabalho, enquanto categoria central.

No referencial que estamos apresentando a relação do ser humano com seu meio desenvolve-se em uma reciprocidade dialética, ou seja, não é o homem individualmente que transforma o meio ambiente, e inversamente, também não é o meio ambiente por si só que exerce uma influência unilateral sobre o homem, modificando-o, como algo meramente externo ao mesmo. Marx (2002) sintetiza essa idéia na Tese III sobre Feurbach:

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou a alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (MARX; ENGELS, 2002, p. 112).

Para o marxismo, a realidade social constitui-se como um processo em permanente transformação, condicionado por determinadas variantes históricas baseadas em relações sociais. Assim, o processo de transformação social não pode ser fruto apenas de ideias ou vontades individuais, tão pouco resultado de uma evolução mecanicamente pré-destinada, mas sim produto da atividade humana, contudo essa atividade é limitada pelo modelo de sociedade onde tem suas bases. Nesse sentido, Marx afirma logo no início de *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa sobre o cérebro dos vivos como um pesadelo (MARX, 2008, p. 2007).

Em síntese, o homem constrói sua identidade enquanto *ser social*, enquanto *ser humano* através do trabalho, o *salto ontológico* de Lukács (1972) não se trata de um momento preciso (factual) na história, mas de um processo sempre se atualizando, no qual os homens constroem sua relação com a natureza e com os outros homens. Ao manipular a natureza, e através dela produzir os elementos para sua existência o homem caminha no sentido de emancipar-se de sua condição de natureza natural (espécie meramente biológica) para uma condição singular (ser social). Essa emancipação (o tornar-se humano) ocorre pela ação do homem na natureza através do trabalho. A grande contradição é que a condição de alienação em que se encontra o homem moderno ocorre pelo histórico de desenvolvimento das próprias relações de trabalho, ou seja: aquilo que por um lado liberta, por outro degrada. Abaixo destacamos um trecho

de Lukács (2004) argumentando sobre o porquê do papel central do trabalho na constituição da sociedade:

La respuesta, considerada ontologicamente, es más simple de lo que parece ser a primera vista: porque todas las demás categorías de esta forma del ser ya poseen, de acuerdo con su esencia, un carácter puramente social. Sus propiedades, sus modos de influencia, solo se desarrollan dentro del ser social ya constituido; por primitiva que sea su forma de aparición, esta presupone el salto como un hecho ya consumado. Solo el trabajo posee, de acuerdo con su esencia ontológica, un carácter expresamente transicional: es, según su esencia, una interrelación entre el hombre (sociedad) y la naturaleza y, por cierto, tanto con la inorgánica (herramienta, materia prima, objeto de trabajo, etc.) como con la orgánica que, sin duda, en determinados puntos, puede figurar igualmente en la sucesión recién indicada, pero ante todo caracteriza en el propio hombre que trabaja la transición desde el ser meramente biológico al social (LUKÁCS, 2004, p. 58).

Para entender como se estabelece a relação homem-natureza, Tozoni-Reis (2004) apresenta a categoria do *trabalho*, esta última constituindo a mediação entre eles. Essa categoria remete especificamente a uma formulação no campo do materialismo histórico e dialético formulado por Marx e Engels¹⁷, seguindo as argumentações da autora em questão, pois, assim poderemos melhor penetrar no alcance de suas formulações. O *trabalho* como categoria filosófica significa o elemento pelo qual, em todos os períodos, o homem estabelece sua relação com a natureza e com os outros homens, ou seja, através dele o homem constrói também sua organização social. Entretanto, é necessário frisar que, se o *trabalho* é o elemento fundamental na mediação do homem com a natureza e também entre si, ele adquire formas diferenciadas ao longo da história.

Entramos aqui em um ponto central para quem assume a perspectiva do *trabalho* como central para compreender a historicidade do homem e de sua relação com a natureza: a forma histórica dessa categoria na constituição da sociedade moderna.

A sociedade moderna produz o trabalho alienado que resulta da propriedade privada, do espírito de aquisição, da separação do trabalho, do capital e da propriedade fundiária, da troca e da concorrência, do valor e da desvalorização dos homens, do monopólio, da concorrência e do dinheiro. (MARX, 1993). A propriedade privada que explica a teoria da alienação é a propriedade privada dos meios de produção. Isso significa dizer que os proprietários dos meios de produção compram, por um preço mínimo, o trabalho dos trabalhadores, assim os trabalhadores não se objetivam apropriando-se do produto de seu trabalho para satisfazer suas necessidades; vendem sua força de trabalho para *sobreviver*. A propriedade privada dos

¹⁷ A obra mais conhecida na qual os autores formulam sua concepção acerca do método de análise da história é *A Ideologia Alemã*. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

meios de produção produz os indivíduos como mercadorias, como seres desumanizados (TOZONI-REIS, 2004, p.44).

Tozoni-Reis (2004) relaciona o conceito de *trabalho alienado*, como forma histórica inerente à modernidade com a problemática da Educação Ambiental Crítica. Esse conceito adquire um duplo sentido: o homem no processo de trabalho aliena-se de si, pois, se no sentido filosófico o *trabalho* se caracteriza como a forma pela qual o homem produz sua vida em relação com a natureza, em sua forma alienada o *trabalho* implica na subjugação dos homens por outros homens; por outro lado, o homem nesse processo aliena-se da natureza, que é a base onde busca sua sobrevivência. Esse sistema de alienação, inerente a formação e desenvolvimento do capitalismo, é baseado na divisão do trabalho moderna, onde os produtores diretos estão separados dos meios de produção, essa é a base da propriedade privada. Nesse sistema, onde se sobrepõem o sistema capitalista, baseado na propriedade privada e na divisão do trabalho que dela emerge, ou vice-versa, em uma perspectiva dialética, a natureza passa a constituir-se apenas como um objeto a ser explorado, um meio de garantir a produção.

A industrialização na modernidade trouxe no seu bojo a transformação das relações humanas a partir da ideia de mercadoria, convertendo os seres humanos em objetos, na reificação das relações sociais e naturais, a divisão do trabalho industrial trouxe também o culto do individualismo e do egoísmo como base de ação humana. Horkheimer (1973) irá afirmar em termos de sua crítica ao pensamento racionalista:

El pragmatismo al intentar la conversión de la física experimental en el prototipo de toda la ciencia y el modelamiento de todas las esferas de la vida segun las tecnicas de laboratorio, forma pareja con el industrialismo moderno, para el que la fabrica es el prototipo del existir humano, y que modela todos los ámbitos culturales según el ejemplo de la producción en cadena sobre una cinta sin fin o según una organización oficinesca racionalizada (HORKHEIMER, 1973, p. 61).

Nosso ponto de partida é o de que a gênese das relações homem e natureza podem ser compreendidas no processo de formação do próprio ser social, através do trabalho, e que historicamente essas relações foram se modificando, mas mantendo como elemento mediador a capacidade produtiva do homem, pois, com o desenvolvimento da técnica as formas de apropriação da natureza foram se acentuando e, além disso, a própria técnica foi adquirindo outro papel diante da sociedade. Ao ponto de o próprio desenvolvimento tecnológico assumir o papel de agente do desenvolvimento histórico (ROMERO, 2005, p. 21). Esse movimento contém em si mesmo elementos que irão servir de subsídio para compreender o tipo de relações

sociais que orientam o atual modelo de desenvolvimento e suas implicações sócio-ambientais.

Nesse sentido, entendemos que a Educação Ambiental Crítica deve partir de uma abordagem sócio-histórica para compreender as contradições que perpassam a relação do ser humano com seu meio natural, pois nessa perspectiva a gênese dessas relações tem uma natureza social, tendo por base o trabalho como atividade humana que media as próprias relações sociais e desta com o meio ambiente. A partir das assertivas acima enunciadas, pensamos que a Educação Ambiental precisa se caracterizar como transformadora, conforme aponta Carlos Frederico Loureiro (2004a), pois defendemos que é somente por meio das transformações das relações sociais vigentes, inerentes ao processo reprodutivo do capital, que poderemos vislumbrar outro tipo de relação com o meio ambiente que não seja o da superexploração.

5. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS: PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM FOCO

Neste capítulo iremos discorrer sobre a perspectiva da formação de educadores ambientais, tendo como centro as formulações acerca do objeto direto do processo formativo, ou seja, o sujeito que se pretende formar a partir das ações empreendidas pelo campo. Nesse sentido, a formulação mais conhecida a respeito desse tema, entre os autores do campo que estamos analisando, encontra-se em Carvalho (2001a, 2005, 2008), trata-se do que a autora denomina de *sujeito ecológico*. Esta é a formulação mais conhecida, porém, não significa que seja hegemônica, ou melhor, que seja consensual entre todos os autores que estamos abordando.

Iniciaremos, portanto, por desvelar a compreensão do que seria o *sujeito ecológico* segundo as formulações da autora acima apontada. Ao iniciar sua descrição sobre o tema Carvalho (2001) afirma que o *sujeito ecológico* define-se inicialmente como sendo correlato a um *campo ambiental*, esse sujeito emerge em sua significação a partir das trajetórias e do horizonte histórico dos envolvidos nesse campo, sendo construídos por uma *identidade narrativa*.¹⁸

Este último deve ser compreendido como um tipo ideal que alude simultaneamente a um perfil identitário e a uma utopia societária. Diz respeito ao campo ambiental e, na medida em que ganha legitimidade, se oferece ao conjunto da sociedade como modelo ético para o estar no mundo[...] (CARVALHO, 2001a, p. 71)

Assim, Carvalho (2001a, 2005, 2008) desenvolve o conceito do que chama de *sujeito ecológico*, o qual emerge a partir da experiência e narrativa dos sujeitos envolvidos diretamente com a emergência da educação ambiental e da questão ambiental. Esse conceito é central para compreender a proposta desenvolvida pela autora, estando presente em todo o desenvolvimento de sua obra. Cabe destacar também que essa noção de *sujeito ecológico* está intimamente relacionada, segundo a autora, com a constituição de um *ethos* para o campo.

¹⁸ A autora faz referência ao conceito de *identidade narrativa* a partir do sentido atribuído ao termo por Paul Ricouer. Não nos deteremos em nosso trabalho acerca desse conceito, porém, é necessário frisar que para trabalhar a partir da perspectiva de Carvalho é fundamental entrar em contato com o mesmo. Nesse sentido, apontamos que o conceito de *identidade narrativa* de Ricouer pode ser encontrado em detalhes no texto *Tempo e Narrativa*, do próprio autor.

Considera-se a formação do profissional ambiental, de um modo geral, e do educadora ambiental, em particular, como parte da constituição de um campo de relações sociais – materiais, institucionais e simbólicas – em torno da preocupação ambiental, que caracteriza um *campo ambiental*, onde se destaca a noção de *sujeito ecológico*, como articuladora do *ethos* deste campo (CARVALHO, 2005, p. 51).

Afirmam-se nesse sentido, os conceitos de identidade e subjetividade como pontos centrais na constituição do *sujeito ecológico*, essa identidade e subjetividade, segundo Carvalho (2005) só podem ser tratadas se levado em consideração o ambiente sócio-histórico onde são produzidos, ou seja: “*O sujeito implicado nestas formações subjetivas e identitárias reside no entrecruzamento de sua condição de ser singular, individual, irrepitível, e sua natureza social, histórica, constituído na relação com os outros e com o Outro da cultura* (CARVALHO, 2005, p. 52). Assim, o ponto de partida é o sujeito envolto em seu ambiente histórico, em suas relações sociais, no entanto, na constituição do *campo ambiental* emerge “*um conjunto de valores, uma ética, traços identitários de um sujeito ideal, naturaliza certos modos de ver e de se comportar que põem em ação as regras do jogo*” (CARVALHO, 2005, p.52). Nesse sentido, podemos entender que a autora propõe a constituição de novos valores que orientem o *campo ambiental* a partir da experiência dos sujeitos envolvidos no mesmo, estes últimos constituem-se ao mesmo tempo como sujeitos e objetos da formação desse *campo*, assim, “*evidencia-se o educador ambiental como, ao mesmo tempo, um intérprete de seu campo e um sujeito ele mesmo ‘interpretado’ pela narrativa ambiental*” (CARVALHO, 2005, p. 53). O *sujeito ecológico* consiste assim na idealização de um indivíduo que pela sua prática possa superar as contradições que estão na base do problema ambiental, contudo, os sujeitos reais, envolvidos no processo de formação desse *campo* através de suas trajetórias são “*entendidos(as) como uma expressão particular daquele sujeito ideal*” (CARVALHO, 2005, p. 53).

A formação de um campo de relações sociais em torno da questão ambiental no Brasil e seu entrecruzamento com trajetórias biográficas e profissionais de educadores ambientais possibilita pensar a noção de um *sujeito ecológico*. Esta categoria denomina um tipo ideal, forjado no jogo das interpretações onde se produzem os sentidos do *ambiental*, levando em conta os universos da tradição [...] e das experiências vividas no presente (CARVALHO, 2005, p.54).

A autora enfatiza que uma Educação Ambiental Crítica deve ser orientada para a formação de um sujeito crítico de seu tempo, cuja ação esteja voltada para um ideal de emancipação a partir do qual os homens tenham no centro o estabelecimento de uma

relação de “*responsabilidade*” perante o meio ambiente e perante os outros seres humanos. “*Nesse sentido, o projeto político pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas*” (CARVALHO, 2008, p. 156-157). Assim, a noção de *sujeito ecológico* na formulação acima, está indissociada da noção de geração de novos valores éticos e políticos, os quais são produzidos pela própria ação dos sujeitos envolvidos na luta ambiental, mas que, se por um lado tem sua origem no processo histórico, o seu horizonte está fortemente marcado pela idealização de uma transformação social através da disseminação desses novos valores que penetram no terreno da história através do avanço do *campo ambiental*. Podemos associar essa noção de sujeito à produção de novos sentidos “*onde possivelmente também assume um papel importante o ideal de sujeito ecológico, no sentido de um dever ser, que remete a um futuro utópico e atemporal*” (CARVALHO, 2008, p. 56).

Carvalho (2008) retorna ao século XV para descrever o processo de consolidação de um modelo de vida baseado no modelo urbano em contraposição ao modelo camponês, medieval. Esse processo de superação do modo de vida camponês, a autora identifica com um projeto civilizatório moderno.

Assim, à medida que o projeto civilizatório moderno avançava, o passado medieval adquiria um sentido negativo, sendo qualificado como *inculto, menos desenvolvido, período das trevas*, entre outros adjetivos desabonadores. Essa mudança cultural inaugurou a modernidade e está na base de nossa experiência civilizatória, sendo protagonizada por uma aristocracia que, buscando diferenciar-se da nobreza feudal, investia em novos valores culturais e padrões de comportamento que formariam as bases ideológicas da modernidade (CARVALHO, 2008, p. 94).

Para construir seu embasamento sobre o que denomina de processo civilizatório, Carvalho (2008) se utiliza da formulação de Elias (1990), contida em *O Processo civilizador: Uma história dos costumes*, livro no qual o autor realiza uma história da modernidade a partir de transformações radicais nos hábitos e nos costumes, e por consequência no padrão cultural da sociedade ocidental, a partir da ruptura com o passado medieval. Nesse sentido, Elias (1990) irá apresentar seu conceito de civilização, e seu significado para a sociedade moderna ocidental:

Mas se examinamos o que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, e que qualidade comum leva todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o

Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas”. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão do mundo, e muito mais (ELIAS, 1990, p. 23).

Carvalho (2008) parte dessa concepção para afirmar que a noção de civilidade e cultura moderna foram construídas como opostos à natureza, ou seja, além de se pensar distanciada e superior às demais sociedades (antigas ou “primitivas”), a cultura moderna de civilização distancia-se da natureza. Lembremos das afirmações de Horkheimer (1973), segundo o qual a modernidade cria uma relação de sujeito (sociedade) e objeto (natureza), utilitarista, entre sociedade e natureza. Seguindo essa linha de abordagem, é fundamental ter presente o tipo de pensamento que emerge com a modernidade, qual seja, o racionalismo. Partindo de que o pensamento racional, que associa o progresso e a técnica ao desenvolvimento da razão humana, ou ainda, pensa a razão como instrumento de emancipação dos homens frente aos limites impostos pela natureza, Carvalho (2008) refere-se ao paradigma moderno como um elemento fundamental para pensar a epistemologia da educação ambiental. Nesse sentido, o sujeito e a razão figuraram como a fonte do conhecimento, a medida da verdade. O mundo passa a ser concebido como resultado de leis naturais (física), as quais podem ser conhecidas e até manipuladas pelo homem, através do conhecimento, da razão.

O que nos interessa destacar aqui é que esse paradigma produziu uma forma específica de conhecer, pela qual a natureza foi instituída como um objeto passivo de conhecimento pelo sujeito humano, soberano e condutor desse processo cognitivo. [...] Ao separa radicalmente a natureza da cultura, a ciência sacrificou a diversidade em nome da universalidade do conhecimento, *reduzindo* os fenômenos culturais às determinações das leis naturais gerais. Nesse sentido, os saberes da Física e da Biologia tiveram grande ascensão e ganharam legitimidade como portadores do conhecimento verdadeiro do real e, portanto, *explicativo* do humano. Já as ciências humanas, entre elas a Educação, nesse quadro da hegemonia de uma cientificidade objetivista, ocuparam lugar menos valorizado, devendo espelhar-se na ciência objetiva para um dia alcançarem tal padrão de racionalidade e objetividade (CARVALHO, 2008, p. 117).

Partindo dessa realidade, é que se delineia uma proposta de formação para educadores e educadoras ambientais críticos. É necessário ter presente o contexto, no qual o paradigma moderno, acima exposto, ainda é predominante, porém, e necessário também, partir da realidade de que esse paradigma, resultado de um padrão societário, encontra-se em crise.

Assim, para a construção de uma Educação Ambiental Crítica, faz-se necessário, segundo Carvalho (2008), explicitar posições teórico-metodológicas. Fundamentalmente, pensar a educação como um processo de humanização, ou seja, para a autora, a prática educativa tem como finalidade a formação de um sujeito humanizado, e essa humanização passa pela percepção do sujeito enquanto ser social e historicamente constituído e situado.

Segundo tal perspectiva, a educação não se reduz a uma intervenção centrada no indivíduo, tomado como unidade atomizada e solta no mundo. A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. A EA esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo que vivemos, incluindo aí a responsabilidade com os outros e com o ambiente. (CARVALHO, 2008, p. 156).

Guimarães (2004) ao formular suas considerações sobre a formação de educadores (as) no campo da Educação Ambiental irá afirmar que o *sujeito ecológico*, nos termos de Carvalho (2001a, 2005, 2008) está associado a uma vanguarda do movimento ambientalista, no entanto, em se tratando de professores em geral que atuam na escola, em sua maioria não se enquadram nesse conceito. Segundo o autor, em sua maioria “*estão prisioneiros na armadilha paradigmática da sociedade moderna*” (GUIMARÃES, 2004a, p. 134). O conceito de *armadilha paradigmática* apresentado está no cerne da proposta do autor para pensar os desafios postos para uma formação de educadores ambientais em uma perspectiva crítica.

Como já foi dito, Guimarães (2006) entende que a atual crise socioambiental, ponto de partida do movimento ambientalista e especificamente da Educação Ambiental, é decorrente de uma crise mais ampla, a crise da sociedade moderna e de seus *paradigmas*.

Hoje a divergência é quanto à intensidade e à gravidade dessa crise e, principalmente, quanto às medidas corretivas a serem tomadas. Para uns, a crise será superada por pequenos acertos a serem realizados sobre o atual modo de produção, e esses acertos poderão ser viabilizados pela própria lógica do mercado. Para muitos outros, entre os quais me enquadro, trata-se de uma crise civilizatória de um modelo de sociedade e seu modo de produção (GUIMARÃES, 2004, p. 22).

O autor afirma que a modernidade produziu ou intensificou uma visão de mundo que concebe a natureza como um elemento estranho à sociedade, esse estranhamento gera um sentimento de não pertencimento dos seres humanos à natureza. Essa é a base para entender o pensamento antropocêntrico, que segundo Guimarães (2006) é predominante no período moderno. Além do antropocentrismo, essa concepção de

natureza produziu outro tipo de pensamento, o cientificismo, o qual, em seus desdobramentos, propõe uma ação que visa estabelecer uma relação de utilitarismo com a natureza. Essa concepção moderna de ação e pensamento sobre o mundo produz *paradigmas*¹⁹, os quais condicionam diretamente os sujeitos.

A modernidade, ao mesmo tempo que gera uma organização social que ao longo do tempo vem se demonstrando cada vez mais inviável do ponto de vista ambiental, entendendo o ambiental em sua dimensão biológica e social, também gerou um tipo de pensamento que visa recorrentemente legitimar a ordem estabelecida. Esse pensamento produz *paradigmas*, ou seja, estabelece os parâmetros de possibilidade tanto do pensamento como da ação dos sujeitos no mundo.

Dessa forma, se os paradigmas informam inconscientemente nossa compreensão e ação, individual e coletiva, no mundo, eles tendem a nos apontar para uma concepção de realidade que influencia a estruturação dessa realidade assim compreendida e, reciprocamente, influencia a compreensão dessa realidade assim estruturada. Essa dinâmica nos apresenta os processos sociais como um caminho único a seguir, baseada na racionalidade construída e consolidada por esses paradigmas, criando uma dinâmica perpétua e é reprodutora de uma realidade já estabelecida (GUIMARÃES, 2006, p.22).

Esse dilema é que se coloca para pensar a formação de educadores (as) no campo da Educação Ambiental segundo o autor. Como partir de uma realidade que impõem limites a ação educativa? Como construir uma proposta pedagógica que supere os limites dos *paradigmas* que sustentam a sociedade moderna? Guimarães(2006) sustenta que dentro dos limites da visão de mundo moderna as ações educativas de cunho ambiental consistem necessariamente em distorções, como por exemplo, ações de cunho comportamentalista, as quais impingem nos indivíduos uma ideia de que as mudanças de comportamentos individuais, somadas, podem resolver o problema ambiental, esse tipo de pensamento produz uma falsa ideia de que todos, individualmente, são igualmente responsáveis por essa crise, desconsiderando a complexidade social. O autor sustenta que muitas vezes a ação educativa que está presa ao que ele chama de *armadilha paradigmática* não se produz conscientemente, a maioria dos educadores reproduz práticas educativas tradicionais, que tem como limite a sociedade estabelecida e sua visão de mundo, de forma ingênua. Nesse sentido Guimarães (2004) propõem que na perspectiva crítica as ações formativas busquem

¹⁹ GUIMARÃES (2006) utiliza a definição de paradigma estabelecida por Edgar Morin: “Para Morin (1997), paradigmas são “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso”.

formar sujeitos que superem a condição de reprodutores do ambiente e das práticas educativas. A formação deve pautar-se em formar sujeitos que compreendam a complexidade dos processos sociais no qual sua prática emerge, para que estes possam, enquanto sujeitos, atuar como dinamizadores do processo educativo (GUIMARÃES, 2004a, p.134).

Partindo de seu conceito de *Armadilha paradigmática*, Guimarães (2006) irá construir sua proposta de formação para a Educação Ambiental Crítica. Segundo o mesmo, a ação educativa deve estar orientada por dez eixos²⁰, dentre os eixos propostos pelo autor destacamos um deles como representativo de sua forma de pensar a formação. Segundo Guimarães (2004a,2006b), a base de uma proposta formativa deve ser a de ruptura com os paradigmas estabelecidos na sociedade moderna, os quais servem, segundo o autor, para reproduzir as estruturas sociais e as formas de relação entre o homem e a natureza. Essa ruptura deve estar calcada em uma perspectiva interdisciplinar, que articule diversas áreas do saber para constituir um sujeito capaz de intervir no seu meio social de superar as contradições ambientais. Assim, Guimarães (2004) afirma que o educador ambiental deve ter a capacidade de articular diversas áreas do conhecimento para, a partir da compreensão da complexidade social, superar os problemas ambientais.

Diante disso, temos o *nono eixo formativo*: a sensibilização do educador ambiental para uma permanente formação eclética, permitindo-lhe transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, para que possa atuar como um interlocutor na articulação dos diferentes saberes (GUIMARÃES, 2004, p. 145).

Em outro trabalho Guimarães (2006a) afirma que três vertentes que são significativas para a Educação Ambiental que visa romper com os antagonismos da sociedade moderna, a da teoria crítica, a fenomenologia e a hermenêutica. Partindo de uma perspectiva que o autor define como *abordagem relacional*, o mesmo aponta para a necessidade de interação ou troca entre ambas para a construção de uma identidade da Educação Ambiental que tem como foco a crítica da sociedade moderna industrial.

Nesse sentido, fica evidenciado o embasamento de Guimarães (2004, 2006a) para uma proposta formativa que tenha referencia em uma formação eclética. Notamos aqui uma diferença crucial deste autor em relação aos demais que abordamos, pois com exceção de Guimarães (2006a), todos os autores analisados buscam delimitar o seu referencial teórico dentro de uma determinada perspectiva teórico-metodológica.

²⁰ Para uma descrição dos dez eixos formativos de Guimarães ver: *A armadilha paradigmática na Educação Ambiental* (GUIMARÃES, 2006, p. 28).

Já Guimarães (2006a) entende que as abordagens teóricas acima referidas têm um elemento que as unifica, o fato de todas partirem de uma perspectiva dialética a qual se pauta pela busca de construir alternativas sociais ao modelo de sociedade urbano industrial moderno. Porém, não encontramos na abordagem do autor referido um aprofundamento de sua compreensão acerca das teóricas citadas e de suas formulações quanto à perspectiva dialética que fundamenta essa afirmação.

Tozoni-Reis (2004) ao tratar da formação de educadores ambientais em cursos de graduação afirma que emergem três concepções que delineiam o quadro de tendências no que se refere à compreensão da relação homem-natureza. Cada uma dessas três concepções acerca das relações homem-natureza tem como pré-suposto básico uma concepção de sujeito: o *sujeito natural*, o *sujeito cognoscente* ou o *sujeito histórico* (TOZONI-REIS, 2004, p.133).

O *sujeito natural* consiste em uma visão que aponta para a igualdade entre os elementos da natureza, inclusive o homem, defendendo uma volta a um equilíbrio natural. Em outras palavras, defende como solução para o problema ambiental um retorno a uma harmonia entre seres humanos e natureza. Essa concepção remete a uma ideia de homem como tendo se corrompido em algum lugar no tempo e no espaço e quebrado os laços com a natureza. “*Temos aqui uma concepção romantizada, na qual a ideia de integração é sugerida pela volta ao paraíso perdido*” (TOZONI-REIS, 2004, p.33). A segunda concepção de *sujeito cognoscente* parte do reconhecimento da existência do desequilíbrio entre homem e natureza como consequência da ausência de conhecimentos sobre a natureza. “*Aqui, o conhecimento aparece como mediador da relação homem-natureza, mas uma mediação imediata, direta, automática, mecânica, como se fosse assim: conheceu...preservou.*” (TOZONI-REIS, 2004, p. 33). Essa tendência está associada ao utilitarismo na relação dos homens com o seu meio, ou seja, conhecer para poder utilizar, o desequilíbrio só emerge como preocupação no momento que há ameaça de esgotamento dos recursos a serem utilizados (naturais). Uma terceira forma de abordagem referida pela autora está relacionada com a concepção do *sujeito histórico*:

Ela indica a relação homem-natureza marcada pela intencionalidade dos sujeitos. Segundo essa concepção, na relação homem-natureza estão presentes as condições históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Essa relação é entendida pela ótica da relação sociedade-natureza. A ideia síntese é que essa relação é construída pelas relações sociais: a história e a

cultura são condicionantes e mediadoras, conferindo-lhe um caráter sócio histórico (TOZONI-REIS, 2004, p. 34).

Tomando esta última concepção como referência, Tozoni-Reis (2004) afirma que as condições históricas e sociais estão na base da relação homem-natureza, ou seja, para compreender essas relações precisamos situá-las historicamente. Os homens ao longo do tempo foram produzindo sua realidade social e nesse processo também estabeleceram diversos tipos de relações com a natureza e entre si, atribuindo àquela diferentes significados. Tomando como ponto de partida que as relações sociais que estão na base do problema ambiental tem sua origem histórica na modernidade, cabe destacar que tipo de relações foram produzidas nesse período histórico. Desse pensamento, desdobra-se a ideia central de que o termo “homem” só adquire significado se relacionado ao contexto em que se insere, trata-se de eliminar qualquer concepção de um homem abstrato ou de uma essência supra-histórica, o homem, assim, é o homem real, que emerge de sua realidade social.

Assim, o *sujeito histórico* consiste no sujeito que emerge do processo de desenvolvimento das relações sociais modernas capitalistas, envolto em suas contradições internas, condicionado pelo seu meio. As relações de degradação que estão na base da crise ambiental só adquirem pleno sentido se pensadas a partir dessa conjuntura, como resultantes do processo de desenvolvimento do capitalismo, que carrega em seu seio a contradição de somente conseguir gerar a expansão da produção de mercadorias e do consumo, da condição estruturante do sistema, a custo da produção exacerbada de desigualdades sociais e da degradação da natureza.

Essa concepção de relação homem-natureza, definida pela história das relações e práticas sociais, tem conseqüências para a educação ambiental. A educação é prática social construída e construtora da humanidade, mas não pode inventar uma realidade supra-histórica. A educação é construída no interior das relações sociais concretas de produção da vida social, assim com contribui na construção dessas relações sociais. As implicações filosófico-políticas dessas afirmações dizem respeito à ampliação dos processos educativos na perspectiva da formação humana plena, isto é, na perspectiva da superação radical da alienação, da exploração dos homens e da mercantilização da natureza (TOZONI-REIS, 2004, p. 145).

Partindo da concepção de *sujeito histórico*, Tozoni-Reis (2004) afirma que a prática educativa deve pautar-se pelo contexto onde será desenvolvida, assim trazer “*para sua formação todos os condicionantes sócio-históricos dessas atividades. A complexa relação entre sociedade e educação define o cenário da formação dos sujeitos educadores*” (TOZONI-REIS, 2004, p.149). Assim, a autora constitui sua

proposta formativa, na qual o educador ambiental deve ser o mediador das relações entre os sujeitos com o seu meio natural e social. Essa atividade mediadora deve estar fundamentada no conhecimento do contexto histórico onde é desenvolvida e também deve estar ancorada, explicitamente, em uma intencionalidade política, ou seja, de formar *sujeitos históricos* capazes de agir concretamente em sua realidade no sentido de transformá-la.

Dessa forma, a educação ambiental é uma dimensão da educação, uma atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. Essa atividade exige sistematização através de uma metodologia que organize os processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos (TOZONI-REIS, 2004, p. 147).

Como perspectiva para enfrentar os desafios de articular a formação de educadores com as exigências históricas que se pautam pela transformação da realidade através da prática concreta de sujeitos historicamente determinados, Tozoni-Reis (2004) apresenta uma proposta pedagógica que se funda na interdisciplinaridade, porém, chama a atenção para um ponto fundamental no entendimento dessa interdisciplinaridade: *“Interdisciplinaridade não significa apenas a articulação formal entre as disciplinas hoje existentes mas exige uma definição paradigmática”* (TOZONI-REIS, 2004, p. 157). Sendo que esse paradigma consiste em última análise na totalidade histórica, que compreende o homem e natureza enquanto uma unidade dialética, a partir dessa concepção é possível articular as diversas áreas do saber.

Loureiro (2004a) fala da necessidade de pensar o ser humano (sujeito) enquanto um ser complexo numa perspectiva multidimensional, *“ou seja, um ser complexo construído pelas relações entre o biológico, o cultural, o econômico, o político e o histórico”* (LOUREIRO, 2004a, p.37). É a partir dessa realidade do ser que devemos pensar as relações que estabelecemos com o meio natural, o ser humano é ao mesmo tempo humanidade e espécie e admitir isso não pode significar a preponderância de uma característica sobre a outra, mas pelo contrário, a unidade do ser social reside justamente nessa condição, sua especificidade compreende essa multidimensionalidade. O autor ressalta essa afirmação para chamar a atenção ao fato de que a redução dos seres humanos a sua dimensão de espécie produz desdobramentos no campo

educacional: “A implicação direta desse tipo de diluição pela inespecificidade faz com que se consolidem abordagens ideológicas e simplistas cuja conclusão inevitável é: o ser humano é a espécie que gera a degradação da natureza” (LOUREIRO, 2004a, p.37). Surge então a pergunta: todos nós somos igualmente responsáveis pelos impactos gerados ao meio ambiente? Portanto, se pensarmos as relações dos homens com o meio ambiente a partir da realidade histórica que constitui o tecido social, cairemos inevitavelmente em conclusões e ações simplistas, as quais contribuiriam para a manutenção da ordem social estabelecida.

Seguindo essa lógica, em outro trabalho Loureiro (2006a) parte do princípio de que o ser humano é um ser social, ou seja, “vive e se define a partir das relações sociais, a nossa essência natural existe para a realização social” (LOUREIRO, 2006a, p.27). Nesse sentido, seguindo a lógica do parágrafo anterior, faz referência à formulação de Mészáros (2006) sobre o naturalismo do ser humano e o humanismo da natureza, como constituintes da “unidade substancial da humanidade e da natureza” (LOUREIRO, 2006a, p. 27).

em contraposição a tantas concepções filosóficas, na visão de Marx o homem não é nem “humano” nem “natural” apenas, mas ambas as coisas: isto é, “humanamente natural” e “naturalmente humano”, ao mesmo tempo. Ou ainda, num nível mais elevado de abstração, “específico” e “universal” não são *opostos* entre si, mas constituem uma *unidade* dialética ((MÉSZÁROS, 2006, p.19).

Logo, é nessa condição de ser social que os homens agem na trama da história, a história, nesse sentido, é a história dos homens em relação entre si e com a natureza, admitindo a concepção de que também somos, enquanto sujeitos, natureza, a nossa história também se constitui enquanto história da natureza: “*Certeza de que somos seres naturais e de que nos realizamos e redefinimos culturalmente o modo de existir na natureza pela própria dinâmica societária na história da natureza*” (LOUREIRO, 2006b, p.111). Assim, entender as relações que causam a degradação da natureza, razão da existência da própria Educação Ambiental, bem como pensar uma ação que objetive intervir e alterar essas relações, implica necessariamente partir de uma realidade que foi historicamente constituída, ou seja, o foco é o sujeito na história, o homem em sua realidade. Segundo Chauí (1991), a história, na concepção materialista, como resultado da ação do homem no seu meio, pode ser compreendida da seguinte maneira:

A história é história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência. É história do modo como se reproduzem a si

mesmos (pelo consumo direto ou imediato dos bens naturais e pela procriação), como produzem e reproduzem suas relações com a natureza (pelo trabalho), do modo como produzem e reproduzem suas relações sociais (pela divisão do trabalho e pela forma de propriedade, que constituem as formas das relações de produção). É também história do modo como os homens interpretam todas essas relações, seja numa interpretação imaginária, como na ideologia, seja numa interpretação real, pelo conhecimento da história que produziu ou produz tais relações (CHAUI, 1991, p. 47).

Loureiro (2004a), também parte do *trabalho* como um conceito central para a análise do problema ambiental, entende o trabalho “*como atividade humana socializadora, envolvendo cultura e linguagem, mediadora das relações que estabelecemos com o outro e o mundo, propiciando a intervenção e a modificação objetiva da realidade*” (LOUREIRO, 2004, p. 99). Isso implica pensar o trabalho enquanto “*atividade humana sensível, enquanto práxis, de maneira não subjetiva.*” (MARX, 1998, p.99). É pela atividade que o homem produz sua realidade, transformando-a e ao mesmo tempo produz a si mesmo, nesse processo o homem produz também significados para sua existência.

Segundo Loureiro (2004a), a *práxis* pressupõem a ação de sujeitos livres e conscientes, nesse sentido, chamamos a atenção para o fato desse conceito ser fundamental para uma proposta que tem referência no *trabalho* e em sua forma alienada que emerge no processo, pois, se a *práxis* é atividade sensível dos homens no processo de produção da realidade²¹, é através dela que podemos interferir objetivamente para transformar nossa realidade, a *práxis*, nesse processo o agir consciente sobre o mundo significa compreender as possibilidades de ação e partir da realidade histórica na qual estamos inseridos. Entendemos que as formulações de *práxis* enquanto unidade entre teoria e prática revolucionária, podem ser encontradas com precisão de análise em Sánchez Vásquez (2007), segundo o autor, a *práxis* é antes de tudo uma atividade material, transformadora e orientada para um fim. Assim, a atividade que fica restrita apenas a abstração ou atividade espiritual, sem realização concreta não pode ser considerada *práxis*. Por outro lado, “*não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica*” (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p.237). O autor também evidencia que a *práxis*, como unidade dialética entre teoria e prática consiste no critério de verdade nessa perspectiva,

²¹ A realidade nessa perspectiva de análise significa resultado da *atividade humana sensível*, como *práxis*. MARX, Karl. *Teses Sobre Feuerbach*. In: MARX, Karl; Engels, Friedrich. (1998) p. 99.

ou seja, a verdade não existe *a priori* ou apenas abstratamente, ela é uma produção histórica.

Em síntese, se pensamos a história como resultado da atividade humana ao longo do tempo, sendo que a principal atividade é percebida no trabalho, processo pelo qual o homem produz as condições sobre as quais constrói sua vida e ao mesmo tempo produz a si mesmo, é inevitável admitir que nada na história é definitivo, se o critério de verdade encontra-se na *práxis*, então a própria verdade é construção, e se é assim pode ser reconstruída. A decorrência lógica e prática da formulação que apresentas é pensar a história como possibilidade. É nesse sentido que esses conceitos são entendidos como fundamentais em sua relação com a Educação Ambiental na perspectiva crítica. Assim, Loureiro (2004a) é incisivo quando pensa essa relação:

Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A *práxis* educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada (LOUREIRO, 2004a, p.131).

Por fim, cabe destacar que Loureiro(2004) ao construir seu argumento para pensar a formação de professor a partir do conceito de *práxis* no sentido de construir uma identidade para a Educação Ambiental Crítica, está discutindo o próprio alcance do termo crítico. Notamos que em seu texto o autor afirma que defende uma Educação Ambiental Crítica, transformadora e emancipatória. Entendemos que ao fazer essa referência, o autor está demarcando sua posição teórico-prática, pois o percurso pretendido pelo autor, enfaticamente na formação, aponta para um sujeito que seja capaz de tecer uma crítica à sociedade onde se insere, e partindo dessa crítica, articule uma ação que tenha como intencionalidade a transformação dessa sociedade, entendendo que uma perspectiva emancipatória, englobando seres humanos e a natureza, só é possível através de uma profunda transformação social. Nesse sentido, concordamos com Loureiro (2006b) quando, a respeito da formação de educadores (as) ambientais, afirma:

é inadmissível a aceitação acrítica de conceitos que se tornam verdades absolutas e que, para atingirem tal estatuto, são esvaziados de historicidade e densidade teórica, sendo funcional à reprodução do *status quo*. Uma formação ampla é crucial no mundo contemporâneo, mas simplesmente trocar a pulverização do saber e a fragmentação da ciência pelo generalismo vulgar é inverter a face de uma mesma moeda que conduziu a humanidade ao

atual estado de banalização da vida e de degradação das condições que a permitem em nosso planeta. (LOUREIRO, 2004, p. 153-154)

Loureiro (2006a) enfatiza a necessidade de um aprofundamento teórico para o enfrentamento da *questão ambiental*, demarcando assim sua posição metodológica:

Em nosso entendimento, este método possui uma indiscutível contribuição ao debate ecológico, pelo sentido de unidade dialética sociedade-natureza, de entendimento do humano como natureza sem suprimir suas especificidades, e por permitir uma reflexão contextualizada e consistente do discurso e da prática ambientalista. Desse modo, nos inspiramos em conceitos inseridos nessa complexa e ampla tradição teórica, que iluminam a discussão acerca da Teoria Social e Questão Ambiental [...] (LOUREIRO, 2006a, p. 45).

Nesse sentido, o autor considera que é fundamental para o avanço no campo teórico e metodológico da Educação Ambiental, partir de uma reflexão histórica no tratamento da problemática proposta pela Educação Ambiental Crítica:

Dentro do que queremos destacar, consideramos que a ausência de reflexão histórica configura um empobrecimento teórico da Educação Ambiental a começar pelo próprio entendimento do sentido que a educação ganha na relação sociedade-natureza e sua atuação no cenário de reversão da degradação ambiental e da crise civilizatória instalada (LOUREIRO, 2004, p.38).

Desta forma, percebemos como a discussão acerca da fundamentação teórica contida nas abordagens dos autores que utilizamos para referenciar nossas pesquisas é uma questão central para quem busca dialogar com a Educação Ambiental Crítica, pois, como podemos perceber, a partir da perspectiva teórica que embasa as propostas dos autores abordados é possível compreender as propostas formativas que emergem de seus trabalhos. E mais, o quanto as diferentes perspectivas teóricas percebidas estão intimamente relacionadas com as divergências e convergências que se apresentam entre os diversos autores tratados. O que se percebe é que toda a proposta formativa no âmbito da Educação Ambiental está fundamentada por uma visão do mundo, e especificamente da *questão ambiental*, sendo que, na perspectiva que estamos trabalhando, a visão de mundo está atrelada a perspectiva teórica que adotadas, de uma forma dialética, uma não existe independente da outra, fundamentalmente quando tratamos de um campo científico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões que apresentamos ao longo do desenvolvimento do nosso trabalho, buscamos tecer algumas considerações importantes para compreender os delineamentos da Educação Ambiental Crítica.

Apontamos que a Educação Ambiental, configurada como um campo do conhecimento tem sua origem histórica associada ao ambientalismo e ao movimento ecológico, os quais emergem intimamente associados a uma crise ambiental, compreendida no seio de uma crise civilizatória ou crise da sociedade moderna. Contudo, no processo de constituição da Educação Ambiental é fundamental perceber que emergem diversas formas de compreendê-la, e que essas diversas formas implicam diferentes modos de concepções acerca dos significados da *questão ambiental*. Nesse processo, surgem alguns adjetivos para tratar da própria Educação Ambiental: como Educação Ambiental Conservacionista, Educação Ambiental Comportamentalista e Educação Ambiental Crítica, dentre outras..

Percebemos que para realizar uma abordagem acerca dessas diferentes formas de fazer Educação Ambiental é imprescindível problematizar a relação entre a Educação Ambiental e o movimento ambientalista e o ecologismo. Logo, se em um primeiro momento eles podem se confundir na trajetória deles emerge diferenças significativas. Dentre as diferenças, entendemos que a mais significativa diz respeito à concepção do conceito de *meio ambiente*, pois, para a Educação Ambiental Crítica, a qual estamos abordando, esse conceito está atrelado às relações entre o meio social e o meio natural. Evitando assim pensar sob o prisma de uma dicotomia entre os homens e a natureza.

Para a Educação Ambiental Crítica, pensar a natureza e a cultura em termos de oposição constitui-se em um equívoco, pois, tratar de questões relativas à necessidade preservação ou conservação do meio ambiente passa necessariamente por pensar as formas históricas através das quais a sociedade se apropria dos recursos naturais para deles fazer uso, ou seja, abordar a problemática ambiental implica tornar evidente que esta é uma decorrência direta do tipo de organização social hegemônico, descartando assim, concepções que abordam o problema das relações entre os homens e a natureza a partir de uma hipotética inclinação natural dos homens para degradar o seu meio. Nessa

perspectiva, o processo histórico determina quais as relações se estabelecem entre os homens e a natureza e dos homens entre si.

Tendo evidenciado essa característica da Educação Ambiental Crítica que a situa dentro do campo da Educação Ambiental, de pensar o problema ambiental a partir de uma ótica socialmente referenciada, compreendemos a preocupação dos autores nela situados de vincular a sua prática pedagógica a uma intencionalidade política, ou seja, partindo de uma crítica ao padrão societário moderno é imprescindível que as ações desenvolvidas pelos sujeitos da Educação Ambiental Crítica sejam desenvolvidas com a finalidade de tencionar e superar os limites desse padrão societário. Dessa problemática emerge outro elemento significativo para pensar os desafios a serem enfrentados pelos educadores ambientais que se inscrevem na Educação Ambiental Crítica, a de estabelecer as relações entre esta última e o campo educacional propriamente dito.

Assim, percebemos que não basta apenas anunciar que a Educação Ambiental, que caracteriza-se como um campo específico que aborda os problemas vinculados a crise ambiental sob um enfoque educacional, incorpora os preceitos do campo educacional, pois, faz-se necessário ter presente que o próprio campo educacional comporta uma ampla diversidade, e que as matrizes desse campo estão orientadas por intencionalidades distintas. Assim, o que notamos é que para a Educação Ambiental Crítica, as vertentes pedagógicas que estão em consonância com os desafios que aquela se coloca, de superar as contradições da sociedade moderna, consistem na Pedagogia Libertária e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Como vimos a Educação Ambiental Crítica tem como critério de atuação a perspectiva de formar sujeitos que atuem no sentido de enfrentar os desafios de superação de uma crise societária que está intrinsecamente vinculada à emergência da *questão ambiental*. Essa crise societária é compreendida como uma crise da modernidade a qual figura como a própria razão de ser da Educação Ambiental. Porém, se admitimos que a crise da modernidade constitui um elemento central na problemática ambiental, faz-se necessário que a mesma seja enfatizada nas abordagens que configuram a Educação Ambiental Crítica. Como já anunciamos no início de nosso trabalho, embora essa crise seja apontada por todos os autores que trabalhamos, percebemos que suas análises carecem de um tratamento mais detalhado da mesma, no sentido de que os sujeitos que buscam compreender as abordagens da Educação

Ambiental Crítica possam apropriar-se das discussões que embasam as concepções dessa crise e também os diferentes significados sobre a mesma. Assim, identificamos que, para avançar na discussão dessa crise, além de buscar os diálogos que possibilitaram aos autores da Educação Ambiental Crítica construir seus próprios pontos de vista sobre a crise, pois a crise é objeto de análise de autores das mais diversas áreas do conhecimento, é necessário avançar para outro elemento, qual seja: pensar a crise socioambiental enquanto uma crise da modernidade implica necessariamente pensar a modernidade. Logo, é fundamental ter um ponto de vista próprio sobre o tema e, além disso, buscar entender como os autores que estamos trabalhando compreendem a questão.

Nesse sentido, o que apontamos como sendo uma contribuição nossa para pensar a formação de educadores que procuram uma compreensão acerca da Educação Ambiental Crítica é que o ponto de partida para a trajetória de constituição de um educador é buscar, através dos autores que dão materialidade àquele campo, quais são as discussões centrais que o envolvem e como esse autores buscam formular suas colocações acerca dessas questões. Como apontamos, a crise da modernidade ou a crise sócio-ambiental, é uma questão que caracteriza as discussões dos autores da Educação Ambiental Crítica. Trabalhamos com autores que se reivindicam críticos, enfatizando que no seu entendimento a crise ambiental é entendida como um consenso mundial, sendo que a Educação Ambiental emerge como resposta a uma demanda ocasionada por essa crise, ficando evidente que a crise se inscreve em um processo de esgotamento de um modelo de sociedade vinculado ao desenvolvimento da modernidade enquanto marco espacial e temporal.

Em nossa exposição, buscamos delinear o que entendemos como sendo elementos centrais para pensar o sujeito em formação na concepção da Educação Ambiental Crítica, para tal trouxemos para discussão os referenciais, os conceitos, as categorias, que servem como base para construção das propostas que emergem das formulações encontradas nos autores da Educação Ambiental Crítica que analisamos. Como podemos perceber, neste ponto específico, emergem diferenças nas abordagens e nas propostas dos autores. Carvalho (2001, 2004, 2005, 2008) utiliza em sua proposta um referencial teórico-metodológico inserido na perspectiva da análise de narrativas a partir da hermenêutica, tendo como referência, nesse sentido, o conceito de *identidade narrativa* de Ricouer. Assim, a formação de educadores ambientais tem como foco

pensar um *sujeito ecológico* a partir da combinação entre uma idealização e uma identidade construída a partir das narrativas que emergem da ação de sujeitos envolvidos no campo ambiental.

Já Guimarães (2004, 2006a, 2006b) parte de uma visão da complexidade com base na concepção de Morin sobre os *paradigmas* produzidos na modernidade, nesse sentido, propõem uma ação que tenha como base pensar os sujeitos como reféns de uma visão de mundo construída no processo de consolidação da modernidade e de seus *paradigmas*. Essa ação, então, visa romper com a visão hegemônica que condiciona as ações dos sujeitos dentro dos limites da sociedade constituída, propondo eixos formativos com base em uma *abordagem relacional* que se orienta pela interação entre diversas propostas teóricas, afirmando que o educador ambiental deve pautar sua formação pelo ecletismo.

Tozoni-Reis (2004) parte de um referencial claramente inserido dentro da tradição marxista, ou seja, do materialismo histórico e dialético, para pensar os desafios da formação na Educação Ambiental Crítica. Decorre dessa visão, compreender o homem concreto, em sua historicidade, como sendo ao mesmo tempo produto e produtor da história, na qual se encerra os elementos fundamentais para compreender a crise socioambiental e suas possibilidades de superação. Nessa perspectiva, o pensamento que emerge da modernidade, seus paradigmas, bem como qualquer possibilidade de idealização só adquirem algum sentido se tiverem correspondência no campo concreto, ou seja, na história em sua materialidade.

Loureiro (2004, 2006a, 2006b) afirma que a dualidade produzida pela modernidade entre natureza e cultura, ou melhor, entre humanidade e natureza, no qual o homem se desnatura e a natureza se desumaniza, deve ser enfrentada, isto é, superada, colocando o problema sobre as seguintes bases: não podemos pensar essa dicotomia como uma realidade posta somente em termos da oposição homem e natureza, mas sim partir da concepção de que a própria noção de humanidade que emerge concretamente na modernidade pressupõem uma dicotomia, ou melhor, em termos mais adequados, uma contradição no seio dessa própria humanidade enquanto sociedade, qual seja: a modernidade se define estruturalmente pela existência de antagonismos entre as classes sociais que a constituem e esse antagonismo produz relações sociais nas quais estão contidas as relações que o homem estabelece com a

própria natureza. Assim, para transformar as relações que determinam a degradação da natureza pela ação humana passa necessariamente por uma transformação social.

Como percebemos existem diferenças fundamentais que emergem da análise das propostas dos autores acima referidos para a formação de educadores ambientais. Estamos entendendo que essas diferenças vão além de sutilezas ou fraseologias. Consistindo em um elemento central para aqueles que buscam uma inspiração nos pressupostos da Educação Ambiental Crítica. Se dedicarmos um olhar atento para as produções dos autores, percebemos que a própria visão que eles apresentam sobre a crise ambiental já está nos dizendo muito do referencial que eles utilizam.

Carvalho (2001, 2008) crítica a modernidade a partir do conceito de antropocentrismo, afirmando que a sociedade moderna gerou uma ética na qual o homem se percebe com o centro das coisas, essa ética, fundada em valores modernos, está na base das relações de exploração que o homem estabelece com a natureza. As premissas da autora estão claramente embasadas por um referencial antropológico para discutir a *questão ambiental*. Assim, ela entende a modernidade como constituinte de uma oposição entre o homem e a natureza.

Se atentarmos para o referencial de Guimarães (2004, 2006a, 2006b), percebemos que este aborda a modernidade como um processo onde emergem paradigmas que sustentam a estrutura social que ocasiona a crise ambiental. Assim, as contradições que estão na base da *questão ambiental* podem ser compreendidas como fortemente impregnadas por uma problemática epistemológica. Desta forma, o autor propõe uma ação embasada pela complexidade para a produção de novos saberes ou novos paradigmas para o enfrentamento dos desafios colocados para a Educação Ambiental Crítica.

Já Tozoni-Reis (2004) compreende a modernidade como um processo historicamente construído pela ação do homem em sociedade, ao longo do tempo e do espaço. Para a autora, o homem concreto produz situações concretas, assim, as transformações das condições históricas só podem acontecer igualmente pela ação de sujeitos concretos. Nesse viés, Loureiro (2004, 2006a, 2006b) afirma que as relações de desequilíbrio entre o homem e seu meio natural são historicamente produzidas, assim, são passíveis de superação. Porém, essa superação não ocorre de forma arbitrária, devendo estar baseada na necessidade construir coletivamente as condições históricas, a

partir da atividade humana concreta, ou seja, da *práxis*. Para o autor, a modernidade deve ser compreendida a partir da totalidade do processo social que a constitui, somente partindo dessa totalidade é que poderemos forjar as condições para a superação das contradições que definem e sustentam estruturalmente a sociedade moderna e a chamada *falha metabólica* produzida nesse processo.

Por fim, partimos da noção de que é possível falar em uma Educação Ambiental Crítica, a qual constitui-se a partir de uma problemática específica e com uma diversidade de abordagens. Porém, é indispensável situar essas diferentes abordagens e os diferentes significados propostos para a *questão ambiental* e dos desafios colocados para o enfrentamento da mesma, evitando assim, falsos consensos que contribuem para o esvaziamento do debate. Mas sim, contribuir para que os educadores ambientais que buscam uma inserção na Educação Ambiental Crítica, possam ter por base as perspectivas que compõem a mesma, bem como os elementos de coesão que possibilitam inclusive afirmar a sua existência.

É com essa preocupação que buscamos delinear as principais características da Educação Ambiental Crítica encontradas nos textos que analisamos, pois, entendemos que somente entrando em contato com os conceitos, as categorias, os referenciais, que sustentam as produções nesse campo é que podemos nos inserir criticamente no mesmo.

Nossa compreensão da modernidade está fortemente marcada por uma perspectiva de classe, pois, no nosso entendimento esse fenômeno só é plenamente explicado em toda sua complexidade se considerarmos a emergência de posições de classe antagônicas que se radicalizam e por isso tornam-se mais evidente no processo de constituição da sociedade moderna. Sem tomar como referência a existência desse antagonismo, que permeia todas as esferas da vida moderna, incorremos no equívoco de produzir um saber idealizado, ou fundado em um moralismo abstrato, que, perdendo de vista a referência histórica concreta, mesmo que involuntariamente, apenas contribui para a manutenção da ordem estabelecida.

Nesse sentido, entendemos que a opção teórica por si mesma deve expressar nossa expectativa social, nosso lugar no mundo, de onde estamos construindo nosso ponto de vista, pois em um mundo constituído de antagonismos (visíveis), cuja ordem social hegemônica se funda estruturalmente nesses antagonismos, os quais têm sua expressão mais acabada na divisão de classes, toda tomada de decisão e toda a ação

intencional implica assumir um lado nesse processo. Nossas escolhas teórico-metodológicas são sempre permeadas por nossa posição nessa conjuntura.

Em se tratando da Educação Ambiental Crítica, se esta toma como ponto de partida a existência de uma crise da modernidade, em nosso entendimento deve ficar exposto que a modernidade é justamente o processo histórico-social no qual se desenvolve o capitalismo. Entendendo que o capitalismo é a forma de organização social ou o *modo-de-produção* onde os antagonismos de classe tornam-se mais agudos e ao mesmo tempo mais decifráveis, assim, para nós, crise da modernidade é sinônimo de crise do capitalismo, ou seja, crise da organização social que se funda em antagonismos.

Nesse sentido, partimos do diálogo com os autores que trabalhamos para construir nossa própria compreensão dos desafios históricos de pensar a formação de educadores ambientais, pois, se temos referência que a modernidade produz valores antropocêntricos que estão na base de uma relação de exploração com a natureza, entendemos que é necessário avançar na discussão desse conceito, não bastando apenas anunciá-lo com o escopo de nossa crítica. A crítica ao antropocentrismo como valor, não pode servir para reforçar abordagens que compreendem a sociedade moderna como um corpo social homogêneo, reforçando a concepção de que os homens de forma geral estabelecem uma relação de degradação com o meio natural. A crítica ao tipo de pensamento que se produziu na modernidade não pode estar desvinculada do contexto social onde foi produzido, e mais, da necessária exposição dos interesses estão expressos nas construções epistemológicas.

Para compreender a crise da modernidade a partir de uma abordagem da Educação Ambiental Crítica, apontamos a necessidade de partir de uma perspectiva histórica, pois assim é possível afirmar que a crise consiste antes de tudo em uma crise societária e assim deve estar sempre presente o enfoque nos conflitos sociais que delineiam a sociedade moderna. Somente dessa forma é possível evitar o equívoco conceitual que concebe a crise ambiental apenas sob o enfoque das contradições entre o homem e a natureza, desconsiderando as desigualdades sociais e conseqüentemente as desiguais formas de apropriação dos recursos naturais que estão na base da constituição da crise ambiental. E mais, partindo de uma perspectiva histórica descartamos as teses que partem da noção de que o homem é por natureza um ser com vocação egoísta, gananciosa e predatória com relação ao conjunto da natureza e da sociedade.

Para trabalhar com uma perspectiva de classe social em uma abordagem da Educação Ambiental Crítica é fundamental partir da relação desta última com a crise da modernidade, porém, não basta apenas anunciar essa crise. É imprescindível desvelar as relações que a constituem e para tal é necessário voltar nosso olhar para a gênese dessa crise, ou seja, para a própria formação da sociedade moderna, já que os elementos que desencadearam a crise referida já se encontram presentes, mesmo que embrionariamente, na própria gênese da modernidade.

Além disso, as formas de compreender essa crise não são consensuais, ou seja, existem diferentes e divergentes pontos de vista sobre a mesma. Nesse sentido, é imprescindível partir dessa diversidade para construir um olhar sobre o tema. Por exemplo, em nosso trabalho percebemos que mesmo dentro de um referencial que aborda a crise sob um prisma social, como crise da modernidade, e que constrói sua análise a partir de uma abordagem pretensamente crítica, emergem uma diferença crucial: existe um grupo de autores que analisa a crise da modernidade partindo da perspectiva de um projeto que falhou, em outros termos, pensam que os ideais modernos de emancipação humana fracassaram, assim a modernidade fracassa enquanto projeto de libertação do homem. Entre os autores que podemos destacar como exemplos estão Touraine (1994) com sua *Crítica da Modernidade* e Giddens (1991) com seu ensaio *As consequências da modernidade*. Esses autores têm em comum a sua abordagem nitidamente sociológica, por outro lado, temos um grupo de autores com referência no campo da história, que abordam a modernidade sob outro enfoque, a partir das relações de produção que se desenvolvem nesse processo. Assim, enfocam a crise como uma consequência direta dessas relações e não como um desvio de percurso ou como a expressão de um projeto que falhou. Portanto, quando buscamos construir nosso referencial para compreender a modernidade, temos que ter sempre presente essas diferentes abordagens.

Assim, nossa proposta de abordagem para a crise da modernidade parte do pressuposto de que ela é decorrência do desenvolvimento de contradições que já podem ser percebidas na própria constituição da modernidade, pois, está última, em si, já contém os germes de sua própria contradição e para evidenciar essa afirmação é fundamental recorrer à história. No processo histórico de formação da sociedade moderna, já estão claros os antagonismos de classe que a definem. Desta forma, pensar a crise, em nosso entendimento, significa pensar o processo de desenvolvimento desses

antagonismos em termos sociais e ambientais, para então compreender as relações que a sociedade moderna estabelece com a natureza no sentido de superação dessas relações, ou seja, para superar as relações de dualidade que caracterizam o uso da natureza como um objeto, reificando o meio natural a partir de uma apropriação utilitarista, é necessário que se supere as relações sociais que produzem essa dualidade, relações essas que se fundam na reificação e na apropriação utilitarista dos seres humanos por outros seres humanos.

Nesse sentido, a formação de professores em uma perspectiva da Educação Ambiental Crítica deve estar orientada no sentido de uma crítica radical (que busca a raiz dos problemas) da sociedade moderna (fundada em antagonismos sociais) no sentido de transformar radicalmente essa sociedade, logo buscamos uma perspectiva transformadora da ordem social, pois, somente assim podemos pensar em uma relação emancipada entre os seres humanos e destes com a natureza como um todo. Assim, a Educação Ambiental Crítica deve estar sintonizada com os desafios políticos e epistemológicos que dão materialidade às lutas sociais atuais, tendo presente que a luta ambiental está indissociada da busca pela construção de uma sociedade onde os homens sejam plenos de liberdade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor; HORCKHEIMER, Max. *Conceito de Iluminismo*. In: ADORNO, Theodor; HORCKHEIMER, Max. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. *As mutações no Mundo do Trabalho na era da Mundialização do Capital*. *Revista Educação e Sociedade*., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

AZAZIEL, Marcos; LOUREIRO, Carlos. *Dialética de Marx, Pós-Modernismo Ambientalista e Transição ao Socialismo*. *Dialética de Marx, Pós-Modernismo Ambientalista e Transição ao Socialismo*. IN:<http://www.revista-theoimai.unq.edu.ar/> n° 20, 2003.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BORHEIM, Gerd. *Dialética : teoria e práxis : ensaio para uma critica da fundamentação ontológica da dialética*. Porto Alegre: Globo, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRÜGGER, Paula. *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis – SC: Letras contemporâneas, 1999

CARVALHO, Isabel. *As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental*. In: PÁDUA, Suzana M. ; TABANEZ, Marlene F. (Orgs.). *Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasília, 1997

CARVALHO, Isabel. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2001a.

CARVALHO, Isabel. *Qual educação ambiental: elementos para o debate sobre educação ambiental e extensão rural*. In: *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun.2001b.

CARVALHO, Isabel. *Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação*. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

- CARVALHO, Isabel. *A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais*. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. (Orgs.) *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CARVALHO, Isabel. *As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de crise da modernidade*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.º. 32, maio/agosto, 2006.
- CARVALHO, Isabel. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CARVALHO, Isabel. *O “Ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da EA*. In: Caderno Pedagógico/Fundação Vale do Taquari de Ensino Superior. – n.1 (1999). Lajeado, RS: FATES, 1999. V.6, n.1 2009.
- CARVALHO, Denis Barros de; YAMAMOTO, Oswaldo, H.. *Psicologia e políticas públicas de saúde: anotações para uma análise de experiência brasileira*. Revista de la Unión Latinoamericana de Psicología. 1997.
- CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- COSTA LIMA, Gustavo Ferreira da. *Crise ambiental, educação e cidadania*. In: LOUREIRO, Carlos; LAYRRAGUES, Philippe; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DIAS, Genebaldo F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2004.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- ENGELS, Friedrich. *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Buenos Aires: Editorial Futuro, 1965.
- FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FRANCO, Laura P. B. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papyrus, 1994.
- FRANCO, Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. T. A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-39, julho 2002.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.

GRAMSCI, Antônio. *Notas sobre Maquiavel*. In: SADER, Emir (Org.). *Gramsci: poder, política e partido*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental: No consenso um embate?* Campinas – SP: Papirus, 2000

GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas, SP: Papirus, 2004a.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação Ambiental Crítica*. In: LAYRRAGUES, Philippe Pomier (Coord.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b.

GUIMARÃES, Mauro. *Armadilha paradigmática na educação ambiental*. In: LOUREIRO, Carlos; LAYRRAGUES, Philippe; CASTRO, Ronaldo S. de. São Paulo: Cortez 2006.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2009.

HOBSBAWN, Eric. *A Era do Capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOBSBAWN, Eric. *A Era dos Impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORCKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur, 1973.

HORCKHEIMER, Max. *Teoria tradicional e teoria crítica*. In: *Pensadores – Horckheimer – Adorno*. São Paulo: Nova cultural, 1989.

JAMESON, Frederic. *Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente*. In: WOOD, Elen M.; FOSTER, John B. (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LAYRRAGUES, Philippe P. *Para que a educação ambiental encontre a educação*. (Introdução) In: LOUREIRO, Carlos F. B. *Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LAYRRAGUES, Philippe P. *O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental*. In: LOUREIRO, Carlos; LAYRRAGUES, Philippe; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2008.

LAYRRAGUES, Philippe P. *Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades*. In: LOUREIRO, Carlos; Layrargues, Philipe Pomier; CASTRO, Ronaldo S. de. (Orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

LEFEBVRE, Henri. *Marxismo*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006,

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LOUREIRO, Carlos; FRANCA, Nahyda; LAYRRAGUES, Philipe P.; LOPES, Sonia A. *Cidadania e Meio Ambiente*. Salvador: Centro de Recursos Ambiental, 2003.

LOUREIRO, Carlos F. B. *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004a.

LOUREIRO, Carlos. *Educação Ambiental Transformadora*. In: LAYRRAGUES, Philippe Pomier (Coord.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b.

LOUREIRO, Carlos. *Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, nº 93, p. 1473 – 1494, Set./Dez., 2005.

LOUREIRO, Carlos. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006a.

LOUREIRO, Carlos. *Educação Ambiental e “Teorias Críticas”*. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). *Caminhos da educação ambiental: Da forma a ação*. Campinas – SP: Papirus, 2006b.

LOUREIRO, Carlos. *Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental*. In: LOUREIRO, Carlos; LAYRRAGUES, Philippe; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006c.

LOUREIRO, Carlos. *Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando debates*. In: LOUREIRO, Carlos (Org.). *A questão ambiental no pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LOUREIRO, Carlos. *Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária*. In: LOUREIRO, Carlos; LAYRRAGUES, Philippe; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2008.

LOUREIRO, Carlos; BARBOSA, Geisy L.; ZBOROWSKI, Marina Barbosa. *Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental*. In: LOUREIRO, Carlos; Layrargues, Philipe Pomier; CASTRO, Ronaldo S. de. (Orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx*. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1972.

LUKÁCS, György. *Ontologia del ser social: El trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. Expressão Popular: Clacso, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MANTOUX, Paul. *A revolução industrial no século XVIII – Estudo sobre os primórdios da grande indústria moderna na Inglaterra*. São Paulo: Hucitec e Editora UNESP, 1961.

MARX, Karl. *Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana*. In: FERNANDES, Florestan (Org). *Marx-Engels (História)*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1989.

MARX, Carlos. *El Capital: Crítica de la Economía política. V. I*. México: Fondo de Cultura Económica, 1946.

MARX, Karl. *O Capital. Crítica da Economia Política. Livro I. O Processo de Produção do Capital*. São Paulo: Difel. 1985, 10ª.

MARX, Karl. *O Capital. Crítica da Economia Política. Livro primeiro. O Processo de Produção do Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 27ª.

MARX, Karl. *Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana*. In: FERNANDES, Florestan (Org). *Marx-Engels (História)*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1989

MARX, Karl. *O dezoito brumário de Luís Bonaparte*. In: MARX, Karl. *A revolução antes da revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: M. Claret, 2002.

MARX, Karl. *Processo de Trabalho e Processo de Valorização*. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) *A Dialética do Trabalho. Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006

- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MOLON, Susana. *Contribuições epistemológicas da perspectiva sócio-histórica para a Educação Ambiental*. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente. *Metodologias emergentes da pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- MOLON, Susana. Questões metodológicas da pesquisa na abordagem sócio histórica. *Informática na educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.
- REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas-SP, Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas-SP, Autores Associados, 2008b.
- SINGER, Paul. *O que é socialismo hoje*. In: LOWY, Michael (Org.). *O marxismo na América Latina*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 1999. p. 391.
- PEDROSA, José Geraldo. *O capital e a natureza no pensamento crítico*. In: LOUREIRO, Carlos (Org.). *A questão ambiental no pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum : estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Educação Ambiental: natureza, razão, e história*. Campinas – SP: Autores associados, 2004.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas*. In: LOUREIRO, Carlos (Org.). *A questão ambiental no pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- TREIN, Eunice. *A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental*. In: LOUREIRO, Carlos (Org.). *A questão ambiental no pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

VELASCO, Sírio. *Querer poder e os desafios socioambientais do século XXI*. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). *Educação ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WOOD, Elen M. *O que é a agenda “pós-moderna”?* In: WOOD, Elen M.; FOSTER, John B. (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ROMERO, Daniel. *Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861 – 1863*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ZANELLA, Andrea; REIS, Alice Casanova dos; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lilian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. *Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições a pesquisa em psicologia*. In: *Psicologia e Sociedade*. 19 (2): 25 – 33, 2007.