

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ÊNFASE EM GESTÃO DO
PATRIMÔNIO SOCIOAMBIENTAL DO CURSO DE HISTÓRIA-
BACHARELADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**

ALANA DAS NEVES PEDRUZZI

RIO GRANDE

2015

ALANA DAS NEVES PEDRUZZI

**A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ÊNFASE EM GESTÃO DO
PATRIMÔNIO SOCIOAMBIENTAL DO CURSO DE HISTÓRIA-
BACHARELADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Linha de Pesquisa: Educação Ambiental, Ensino e Formação de Educadores (as) - EAEFE.

Orientadora: Prof. Dra. Elisabeth Brandão Schmidt

RIO GRANDE

2015

ALANA DAS NEVES PEDRUZZI

“A Formação em Educação Ambiental na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande - FURG”

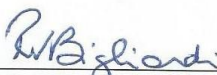
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Dr^a. Elisabeth Brandão Schmidt
(PPGEA/FURG)



Dr. Vilmar Alves Pereira
(PPGEA/FURG)



Dr^a. Rossane Vinhas Bigliardi
(IFSul)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a classe trabalhadora que, por intermédio do CNPq, tornou a produção desta pesquisa possível.

Às colegas da secretaria do PPGEA e a coordenação do programa pelo suporte necessário.

Aos colegas do grupo Pão, Manteiga e Marx, Prof. Minasi, Stéfani, Darlene, Filipi e Alexandre, que me acolheram com um carinho fraterno, me propiciando momentos de muitos estudos, aprendizagens e o suporte material necessário ao meu desenvolvimento.

À minha família, a de São Lourenço do Sul e a de Rio Grande, pai, mãe, Greici, Ana, Tia Lúcia, Tio Sergiomar e Cassiano, por entenderem minha ausência e por me ofertarem o suporte material e apoio incondicional para o desenvolvimento de meus estudos. O meu mais carinhoso abraço e um grande muito obrigada!

Ao colega Ricardo, que carrega consigo o verdadeiro significado da solidariedade, agradeço imensamente pela co-orientação, pelo carinho de todos os dias e pelos muitos ensinamentos.

À minha orientadora, Beth, parceira querida nesta feliz trajetória, meu carinhoso agradecimento por tudo que tenho aprendido e vivido e pelo apoio incansável.

À companheira, parceira, colega e amiga Tamy, por construir e trilhar caminhos comigo, o abraço mais apertado e o agradecimento mais amoroso. Pela presença ao meu lado e por partilhar a vida comigo, retomo as palavras do nosso querido Lukács para sua querida Gertrud:

“Sábua, a sua sabedoria não está acima da vida, não é uma superioridade teórica, é o simples impulso intacto de um autêntico ser humano que quer uma vida com sentido, só realizável na comunidade e no amor.”

LISTA DE SIGLAS

FADIR – Faculdade de Direito

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

ICB – Instituto de Ciências Biológicas

ICEAC – Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis

ICHI – Instituto de Ciência Humanas e da Informação

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

QSL – Quadro de Sequência Lógica

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RESUMO

A presente dissertação de mestrado teve como fenômeno de estudo a Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, buscando compreender o processo de constituição e desenvolvimento desta Ênfase e suas articulações com a Educação Ambiental. Para tanto, foram elencadas três hipóteses: (a) a Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de Bacharelado em História da FURG não é estruturada e nem desenvolvida a partir das emergências da crise estrutural da qual a crise ambiental é um aspecto latente; (b) os saberes desenvolvidos na Ênfase não possibilitam que o egresso desenvolva a criticidade e a formação necessária para o cumprimento de sua função socioambiental; (c) a Educação Ambiental desenvolvida na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG não é expressão de uma ciência que se pretenda a serviço da classe trabalhadora e que se proponha a encarar os desafios das questões impostas pela crise ambiental. Em decorrência destas, foi desenvolvido um objetivo geral e três objetivos específicos, sendo eles: (a) Entender as condições sociais de crise ambiental em meio as quais surge a necessidade de gestores do patrimônio socioambiental; (b) Analisar os aspectos teóricos do campo da Educação Ambiental e a compreensão de ciência presentes na formação dos gestores do patrimônio socioambiental; (c) Identificar, no Projeto Pedagógico do curso de História Bacharelado, os aspectos políticos que demonstrem a função social do egresso. Ainda no sentido de atender ao objetivo geral foram organizadas quatro questões de pesquisa, a saber: (a) Quais as emergências da necessidade de criação da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental no curso de História - Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande - FURG? (b) Que perspectiva de Educação Ambiental tem os professores da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História - Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande - FURG? (c) Que compreensão de ciência e de Educação Ambiental está vinculada à formação dos egressos da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História - Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande - FURG? (d) Quais saberes são fundamentais na formação dos gestores do patrimônio socioambiental para que compreendam os fundamentos da crise que faz emergir a necessidade da função social de tal ênfase? Nesta pesquisa foram utilizados, prioritariamente, os referenciais teóricos e epistemológicos com vinculação à compreensão de mundo marxista. Após o processo de revisão bibliográfica foram desenvolvidas entrevistas semi-estruturadas com sete professores atuantes na ênfase em estudo. Na sequência, para apreciação das informações, foi utilizado o referencial metodológico da *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin. Concluiu-se no processo de pesquisa que a ênfase se relaciona com a oferta de novas possibilidades de atuação profissional do historiador gestor. Bem como os saberes desenvolvidos na ênfase possibilitam parcialmente a constituição da criticidade dos egressos. Por fim, a Educação Ambiental desenvolvida na ênfase não pode, em sua totalidade, estar a serviço da classe trabalhadora, pois está circunscrita, no presente momento histórico, aos limites do Capital.

Palavras-chave: Educação Ambiental. História-Bacharelado. Ciência.

ABSTRACT

This master thesis was to study the phenomenon Emphasis in Management of Environmental Heritage History course Bachelor of Universidade Federal do Rio Grande - FURG, trying to understand the process of formation and development of this emphasis and their links to environmental education. For this, three hypotheses were listed: (a) Emphasis on Management of Environmental Heritage Bachelor Degree course FURG History is unstructured and not developed from the emergency structural crisis which the environmental crisis is a latent aspect; (b) the knowledge developed in emphasis not enable the egress develop criticality and the training necessary for the fulfillment of its social and environmental role; (c) Environmental Education developed in emphasis in Management of Environmental Heritage History course - Bachelor of Universidade Federal do Rio Grande - FURG is not the expression of a science that is to be the service of the working class and that it proposes to address the challenges the issues imposed by the environmental crisis. As a result of these, we developed a general goal and three specific objectives, namely: (a) Understand the social conditions of environmental crisis amid which arises the need for managers of environmental heritage; (b) analyze the theoretical aspects of the field of environmental education and understanding of science in the training of managers of the environmental heritage; (c) identify, within pedagogical project of the course Bachelor of History, political aspects that demonstrate the social function of egress. In order to further meet the overall goal held four research questions, namely: (a) What are the emergencies of the need for creation of emphasis in Environmental Heritage Management in the course of History - Bachelor of Universidade Federal do Rio Grande - FURG? (b) What prospect of environmental education have teachers Emphasis in Management of Environmental Heritage History course - Bachelor of Universidade Federal do Rio Grande - FURG? (c) understanding of science and environmental education is linked to the formation of graduates of Emphasis in Management of Environmental Heritage History course - Bachelor of Universidade Federal do Rio Grande - FURG? (d) What knowledge is fundamental in the formation of the managers of the environmental heritage so that they understand the fundamentals of crisis that brings out the need for the social function of such an emphasis? In this research were used primarily theoretical and epistemological frameworks to link to the understanding of Marxist world. After the process of literature review were developed semi-structured interviews with seven teachers working in the emphasis on study. Following, for assessing data, we used the methodological framework of Laurence Bardin *Content Analysis* (1977). It was concluded in the research process that the emphasis relates to the supply of new possibilities of professional performance manager historian. And the knowledge developed in emphasis partly enable the creation of criticality of the graduates. Finally, environmental education developed in emphasis can not, in its entirety, be at the service of the working class, because it is limited, in this historical moment, the limits of Capital.

Keywords: Environmental Education. Bachelor-History. Science.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A ÊNFASE EM GESTÃO DO PATRIMÔNIO SOCIOAMBIENTAL DO CURSO DE HISTÓRIA – BACHARELADO DA FURG	12
3 HIPÓTESES, QUESTÕES DE PESQUISA e OBJETIVOS	18
4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS BASES SOCIAIS DO FENÔMENO EDUCAÇÃO	21
5 BASES EPISTEMOLÓGICAS	46
6 METODOLOGIA.....	81
7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	93
7.1 A Materialidade da Crise Ambiental e a Organização da Ênfase.....	93
7.2 Compreensão de Educação Ambiental	108
7.3 Um Pé no Chão e um Pé no Livro	118
8 PENÚLTIMAS PALAVRAS.....	129
9 REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

“Os proletários nada têm a perder, exceto seus grilhões. Têm um mundo a ganhar.”

Karl Marx

O movimento que pretendemos desenvolver com este estudo tem como foco a compreensão de uma pequena parcela do mundo que temos a ganhar. Ainda que tenhamos acesso a algumas condições que nos permitem, por exemplo, elaborar um relatório de dissertação de mestrado, não podemos negar que somos parte da classe trabalhadora, e que, assim como outros que dela fazem parte, temos um mundo de conhecimentos, experiências, possibilidades e necessidades negadas. Mas quem nos nega tudo isso? Não se trata de nenhum ente abstrato, sobrenatural ou alguma pessoa específica – ainda que algumas pessoas sejam bem importantes nesse processo –. O que impede o nosso “ser mais” é a relação que se instituiu quando a sociedade dividiu-se entre os que trabalham e os que vivem do trabalho alheio. À relação que daí se desenvolveu, chamamos de Capital, e é ele, enquanto conjunto de relações sociais, que vem nos impedindo de romper com os nossos grilhões.

Estamos imersos em uma crise que parece não ter fim. Ouvimos falar em crise financeira, política, social, cultural, dentre outras tantas, a crise ambiental torna-se presente nos debates sobre educação ambiental. Todas essas crises, ainda que sejam compreendidas como distintas, apresentam especificidades próprias, porém, entendemos que todas elas carregam consigo uma matriz comum, o que faz com que sejam não crises particulares, mas peculiaridades de uma “crise estrutural do capital”.

Não obstante, o que faz com que essa crise seja maior ou diferente das demais? O que lhe é característico? Enquanto os outros momentos de crise – a crise de 1929, por exemplo – se caracterizaram como crises cíclicas, que certamente fazem parte do conjunto de reprodução do capital, agora temos uma característica predominante que engloba as inúmeras crises que o capitalismo já viveu. Estamos imersos em uma “crise estrutural do capital”, onde, ao contrário do que ocorreu em outros períodos, até os cantos mais distantes do mundo são atingidos. A crise financeira de 2008 foi a última grande crise pela qual a estrutura do Capital passou, porém, diferentemente do que acontecia em outros períodos de crise, dessa vez as dificuldades para o Capital se recompor se mostram mais contundentes. A crise ambiental que vivemos, tem nesta crise estrutural a sua raiz.

Definir o que é a crise ambiental não é tarefa fácil. Além de essa crise ser produto do movimento do modo de produção capitalista, se apresenta fortemente imbricada com a crise do capital. Ou seja, a crise ambiental e a crise estrutural do capital constituem uma contradição dialética: a crise do capital alimenta a crise ambiental, bem como a crise ambiental alimenta a crise do capital. Sendo assim, o Capital tem a necessidade de mascarar a origem e o movimento das crises que presenciamos, se utilizando da ideologia dominante para produzir um discurso que mostra a realidade de forma invertida.

O discurso catastrófico propagado pela classe dominante tem uma intencionalidade muito clara. Escondendo o que está na raiz dos problemas ambientais, o discurso cataclísmico, juntamente com os sermões ecológicos, fazem com que a população aceite uma falsa culpa individual. Pelas dificuldades em compreender a crise ambiental em sua totalidade, é possível que a população não reconheça plenamente que o discurso catastrófico esconde altos investimentos em inúmeras ações degradantes à natureza, bem como a pífia “restituição financeira” aos danos causados, como se restituir financeiramente os danos ambientais fosse possível. István Mészáros nos elucidava melhor sobre esse movimento de encobrir a realidade.

Da mesma forma, as pessoas deveriam esquecer tudo sobre as cifras astronômicas despendidas em armamentos e aceitar cortes consideráveis em seu padrão de vida, de modo a viabilizar os custos da ‘recuperação do meio ambiente’: isto é, em palavras simples, os custos necessários à manutenção do atual sistema de expansão da produção de supérfluos. Para não mencionar a vantagem adicional que constitui o fato de se compelir a população em geral a custear, sob o pretexto da ‘sobrevivência da espécie humana’, a sobrevivência de um sistema socioeconômico que se defronta agora com deficiências derivadas da crescente competição internacional e de uma mudança crescente na sua própria estrutura de produção, em favor dos setores parasitários (2011, p.54).

Os que propagam os discursos catastróficos são aqueles que investem na indústria da segurança, na energia que “não acabará”, etc. A classe dominante quer fazer parecer que o capitalismo – atual variante histórica do capital – é um movimento natural e insuperável do desenvolvimento da sociedade. O estudo que estamos nos dedicando a desenvolver se identifica com uma compreensão radicalmente oposta à apresentada nos discursos catastróficos. Isso não significa que compreendamos que não exista no atual desenvolvimento da sociedade uma catástrofe presente com vistas a se tornar ainda pior.

Queremos dizer com isso que, ao contrário do que vemos no discurso do Capital, não é apenas o consumo individual que possibilita a crise ambiental, mas sim a própria existência do capital.

É preciso, portanto, que se recupere o caráter ontológico da crítica ecológica, partindo de uma compreensão de mundo também radical. Entendendo que, assim como as relações sociais de exploração foram produzidas pelo homem, também por ele serão superadas. Ainda que não saibamos o caminho em que se desenvolverá a humanidade, sabemos que, para que possamos retomar o pleno desenvolvimento do ser social e sua relação com a natureza é necessário que se tenha outra meta final no horizonte. Não temos como afirmar como se desenvolverão as relações sociais em um novo modelo de sociedade, porém, entendemos que estas precisam ser radicalmente diferentes do que são hoje.

Tendo como meta final a transformação radical da sociedade; a materialidade mostra que existem questões a serem respondidas no momento atual. A questão que tem nos inquietado prioritariamente é a constituição dos historiadores gestores do Patrimônio Socioambiental, formados na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Estes historiadores, fazendo a gestão de patrimônios socioambientais, terão em mãos a possibilidade de buscar o caráter ontológico da crítica ecológica.

Essa possibilidade, de buscar o caráter ontológico da crítica ecológica, a raiz da crise ambiental e sua relação com a crise estrutural do Capital será condicionada pela formação que terá esse historiador. O modelo de Ciência que está na base da sua formação, a perspectiva de Educação Ambiental que perpassa o currículo do curso são condicionantes fortes, mas não menos do que o simples fato desse profissional não ter um campo de atuação claro. Por compreendermos que esses condicionantes estão na essência do fenômeno que nos propomos estudar, é que buscaremos, nos meandros da pesquisa, conhecer que modelo de ciência, educação e educação ambiental estão sendo desenvolvidas na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

2 A ÊNFASE EM GESTÃO DO PATRIMÔNIO SOCIOAMBIENTAL DO CURSO DE HISTÓRIA – BACHARELADO DA FURG

Tomando por base o método marxista podemos dizer que conhecer um fenômeno material social não é simples. O fenômeno, em alguns casos, esconde sua essência, e nossa primeira aproximação a ele pode nos fornecer apenas o conhecimento de sua aparência. Dessa forma, para nos aproximarmos da essência de nosso fenômeno de pesquisa, conhecer as contradições que movimentam a Educação Ambiental que se desenvolve na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da FURG, é necessário efetuar diversas aproximações. Dentre as diversas aproximações necessárias ao processo de pesquisa, buscaremos, na primeira delas, conhecer e compreender o desenvolvimento do curso de História na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e de maneira mais específica o desenvolvimento da Ênfase em estudo.

Em uma conhecida passagem de *18 Brumário de Luis Bonaparte* (2011), Marx afirma que *os homens fazem a história, mas não a fazem como querem*, a fazem diante das circunstâncias determinadas e submetidos às condições históricas de cada período. Dessa forma, destacamos que buscar a historicidade de nosso fenômeno de pesquisa é essencial para compreendermos suas contradições e, quem sabe, chegarmos o mais próximo possível de sua essência.

O movimento que produziu o curso de História da FURG começa ainda antes do surgimento da própria Universidade, com a fundação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande no ano de 1961, mantida financeiramente pela Mitra Diocesana de Pelotas. A Faculdade de Filosofia foi organizada para atender às demandas apresentadas na época, bem como para dar suporte ao desenvolvimento da cidade. É importante ressaltarmos que antes da criação desta faculdade aqueles que desejassem cursar ensino superior na área das ciências humanas deveriam deslocar-se a outras cidades gaúchas, como Pelotas, Santa Maria ou Porto Alegre.

A obra desenvolvida e publicada em comemoração aos 35 anos da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na época denominada Fundação Universidade Federal do Rio Grande (2004), conta um pouco deste histórico, mostrando o movimento que

fazia emergir a necessidade da criação de uma faculdade de filosofia no município do Rio Grande:

Ainda no que tange as “reais necessidades do meio”, de acordo com a conjuntura histórica de então, fortemente marcada pela Guerra Fria e os embates entre os mundos “ocidental” e “oriental”, segundo os idealizadores da Faculdade, a mesma viria ao encontro do ideal de manter-se a população ligada às suas “tradições”, impedindo a penetração de “doutrinas subversivas” junto dela (FURG, 2004, p.75).

Esse histórico aponta ainda para as necessidades de disponibilizar ensino superior à população e ainda impedir a subversão dos jovens. Nesse sentido, está claramente colocado o pensamento que direciona os idealizadores da Faculdade de Filosofia a afirmarem que era necessária uma formação superior para combater ideologias extremistas, a saber:

a necessidade de dar ao povo a possibilidade de uma formação superior a fim de mais facilmente compreender e combater os erros de ideologias extremistas que tão facilmente medram e vingam em cidades proletárias como a de Rio Grande. Nesta perspectiva, esclarecia-se que “a mocidade precisa de uma orientação sã, cristã e democrática e esta ela a terá, com certeza, na Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, que assegurará, assim, o futuro feliz da Pátria” (idem).

Muito distante dos princípios da FURG, como os estabelecidos na década de 2010, a Faculdade de Filosofia foi fruto do movimento histórico engendrado no momento da criação da FURG, no ano de 1969, aglutinando tanto a Faculdade de Filosofia quanto de Engenharias. Em meio à Ditadura Militar, a organização da Universidade sofreu fortes influências, principalmente na área das ciências humanas, visto que na Educação Básica, a carga horária destinada às disciplinas dessa área do conhecimento teve uma queda considerável. Assim, as ciências humanas passaram a

[...] sofrer uma vigilância governamental, sendo menoscabadas em relação à criação de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira e, no ensino universitário, o aparelho do Estado instituiria a obrigatoriedade, para todos os cursos, da disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros, com tendência de substituir a carga de “humanidades” referente à formação dos profissionais (FURG, 2004, p.88).

Perpassando esse movimento de vigilância militar sob as ciências humanas, outros aspectos do contexto da universidade se desenvolvem. No ano de 1970, se consolida o movimento de aglutinação dos cursos por área do conhecimento. São organizadas comissões com vista a estruturar os *institutos*, dentre eles o de Ciências Humanas. Posteriormente, estes Institutos seriam substituídos por *centros*, em 1973. Como produto dessa nova organização, é instituído o Centro de Ciências Humanas e Sociais, compreendendo o departamento de Ciências Jurídicas, Administração, Contabilidade, Economia, Filosofia, História e Educação. No mesmo ano da criação dos Centros, o curso de Filosofia é extinto, devido ao baixo número de candidatos interessados.

Já no ano de 1974, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, se posicionou favorável à criação dos cursos de Licenciatura Plena em Geografia e História. Entretanto, somente quatro anos depois esses cursos seriam reconhecidos junto ao Conselho Federal de Educação, tendo as duas licenciaturas plenas de História e Geografia, bem como a licenciatura curta em Estudos Sociais, entrado em funcionamento em 1979. Em 1987, o curso de licenciatura em Estudos Sociais é desativado e dois anos depois, há a criação do curso de História – Bacharelado.

A organização do Bacharelado em História engendra mudanças importantes no Quadro de Sequência Lógica – QSL do curso de História, sendo a ele incorporadas novas disciplinas, específicas do bacharelado e outras a serem compartilhadas com a licenciatura, como a oferta de disciplinas de cunho optativo. Concomitante às alterações curriculares, ocorreram mudanças no quadro de professores, com o aumento no número de docentes e também relativas à qualificação desses profissionais.

Diversas alterações e reformulações foram feitas no currículo do curso de História – Bacharelado, até os dias de hoje. A mais importante, tanto para o curso quanto para nossa pesquisa foi a proposta e organização das duas Ênfases, visando ao mercado de trabalho. Na obra publicada pelos professores Alves e Senna (2009) *Os 30 anos do curso de História*, conhecemos mais sobre a historicidade do Curso. Na particularidade da criação das Ênfases, os autores afirmam que:

Outra grande preocupação estava vinculada à possibilidade de ampliação de horizontes quanto ao mercado de trabalho dos egressos, de modo que, no curso de Bacharelado em História foram estruturadas

duas ênfases, uma em Gestão do Patrimônio Histórico e Cultural e outra em Gestão do Patrimônio Socioambiental, visando dar mais abrangência à formação dos discentes, possibilitando-lhes melhores condições de ingresso no mundo profissional (ALVES & SENNA, 2009, p.23).

Assim, no ano de 2009, é desenvolvido o primeiro ano de vigência das Ênfases no curso de História – Bacharelado, sendo ofertada a possibilidade de cursá-las, também, aos ingressantes de 2008, pois as disciplinas que integram os currículos começam a partir do segundo ano do curso. No próximo tópico, discutiremos no âmbito da formação dos bacharéis em história da FURG, a formação daqueles que se dedicam à Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental. Buscaremos, na especificidade de nosso fenômeno material social em estudo - conhecer a organização do curso, sua forma e seu conteúdo, como: carga horária, ementa das disciplinas, e o quadro de professores responsáveis pelo andamento dessa Ênfase, particularmente.

O primeiro aspecto que buscamos conhecer, depois de fazermos a delimitação do fenômeno de pesquisa foi a configuração do curso de História Bacharelado, e, a partir dela, organizamos aspectos do seu conteúdo que facilitarão o entendimento desta totalidade. Nessa perspectiva, trazemos um pequeno excerto do Projeto Político Pedagógico do curso de História Bacharelado da FURG, que apresenta, de maneira geral, a forma como o egresso precisa compreender o curso onde foi formado, partindo do “princípio da intencionalidade, presente [no] PPP” (2008, p.10), a saber:

[...] conhecer com clareza qual é o referencial, a visão de mundo, que orienta e sustenta o processo de sua formação cultural e profissional, explicitado no conjunto de disciplinas e nos demais dispositivos e procedimentos que estabelecem a organização das práticas educativas adotadas, intervindo e atuando de forma objetiva na preservação e difusão do patrimônio histórico (PPP, 2008, p.10).

Dessa forma, é necessário ao historiador gestor do patrimônio socioambiental conhecer e compreender as teorias do conhecimento já desenvolvidas pela humanidade, haja vista que no PPP, afirma-se que esse conhecimento irá fundamentar sua prática de historiador, e no singular da profissão de gestor, a teoria do conhecimento irá refletir na sua forma de preservar e difundir o patrimônio socioambiental.

Assim, trazemos aqui nossa justificativa em buscar a historicidade do método e tentar, minimamente, apresentar algumas das correntes teóricas de destaque histórico.

Empenhamo-nos neste movimento para que, dessa forma, nossa análise possa permear a compreensão de mundo dos envolvidos nessa Ênfase e também da compreensão hegemônica que se apresenta no próprio curso. É nessa base que se dará a constituição da compreensão que o historiador tem do patrimônio socioambiental e consequentemente como irá tratá-lo. Nesse sentido, conhecer o entendimento de *patrimônio*, considerando-se que a partir desse conceito se organizaram áreas de pesquisa específicas em diversos campos do conhecimento, é fundamental.

No projeto do curso de História - Bacharelado está evidenciada que a compreensão de patrimônio que originou as ênfases é de “um bem móvel, imóvel ou natural, que possua valor significativo para uma sociedade, podendo ser estético, artístico, documental, científico, social, espiritual ou ecológico” (2008, p.9). Está pontuado, ainda, que a sociedade “codifica seus bens materiais” (idem), cabendo ao historiador gestor do patrimônio tratar esses bens, decodificá-los, para que dessa forma possa os rerepresentar à sociedade.

O tratamento genérico, constante no projeto, tanto do conceito de *patrimônio*, quanto da função social desse historiador formado pelas ênfases, reafirma nossas hipóteses de que a compreensão de mundo, teoria do conhecimento, compreensão de ciência e as diversas formas de “fazer história” (PPP, 2008, p.15) guardam relação direta com a compreensão e tratamento que esse profissional irá desenvolver com o patrimônio socioambiental.

Após a reforma curricular, no ano de 2008, o curso de História da FURG é oferecido a partir do ano de 2009, em formato semestral, perfazendo oito semestres letivos. A carga horária obrigatória do curso de História – Bacharelado é de 3080 horas/atividades, sendo 1830 horas/aula em disciplinas obrigatórias e no mínimo 270 horas em aulas de disciplinas optativas e 200 horas em atividades complementares. Do total das 2880 horas/aula, 780 horas são destinadas às disciplinas e estágio curricular obrigatório específicos das Ênfases.

Ao analisarmos o curso pelo viés dos créditos por aula, constatamos que o curso é formado por um total de 170 créditos e apenas 28 são de disciplinas específicas da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental. As disciplinas destinadas aos conteúdos e discussões da Ênfase começam a ser oferecidas no terceiro semestre do curso, sendo que é a disciplina de *Educação Ambiental – 10356*, que faz parte deste

terceiro semestre. No quarto semestre é ofertada a disciplina de *História Ambiental – 10357*. Já no quinto semestre são oferecidas as disciplinas de *História Regional e Ambiente – 10358* e a disciplina de *Gestão de Acervos – 10433*, da área específica da gestão de patrimônios. No sexto semestre são ofertadas as disciplinas de *Legislação Ambiental – 08243* e a disciplina de *Fundamentos de Ecologia – 15141*. No sétimo semestre, são oferecidas as duas últimas disciplinas específicas da Ênfase, antes do estágio, que são *História da Ideia de Natureza na Modernidade – 10183* e *Gestão Ambiental – 07293*.

A partir da análise das disciplinas que compõem a Ênfase, em sua distribuição pelos semestres do curso, compreendemos que tais disciplinas se apresentam em número reduzido na formação do Bacharel em História, o que segue o padrão de um curso que é organizado com essa especificidade. Seguindo esse formato, o número de professores que atua nessa Ênfase, também é bastante reduzido; apenas dez docentes da Universidade são responsáveis pelas disciplinas, sendo que dentre os dez, três são alocados no Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI. Dentre estes, dois são responsáveis por outras disciplinas do curso de História, onde é a área de formação desses professores. Um dos professores é responsável por três disciplinas da Ênfase (terceiro, quarto e quinto semestres letivos). O outro professor ministra uma disciplina no sétimo semestre do curso. Os demais professores são alocados no Instituto de Ciências Biológicas – ICB (quatro); na Faculdade de Direito – FaDir (dois); e no Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis – ICEAC (um).

3 HIPÓTESES, QUESTÕES DE PESQUISA e OBJETIVOS

A presente dissertação parte da hipótese de que a Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de Bacharelado em História da FURG não é estruturada e nem desenvolvida a partir das emergências da crise estrutural da qual a crise ambiental é um aspecto latente. Esta hipótese se sustenta nas vivências de ¹minha trajetória formativa como discente do Curso de História - Bacharelado, e também pelas representações sociais que produzi em minha imersão no fenômeno particular *Formação de Bacharéis em História com Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental*, ao confrontar tais representações com a compreensão de mundo, de sociedade e de meio ambiente que tenho produzido a partir de meu ingresso no PPGEA.

Os saberes que produzi enquanto discente do PPGEA nos possibilitam, ainda, a elaboração de uma hipótese secundária, que em complemento, nos conduzirá no percurso da pesquisa. Assim, como segunda hipótese elencada para este estudo, entendemos que os saberes desenvolvidos na Ênfase não possibilitam que o egresso desenvolva a criticidade e a formação necessária para o cumprimento de sua função socioambiental.

A função social da universidade, conforme definida em seu Projeto Pedagógico Institucional, de formar profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade socioambiental, só pode ser efetivada por meio de processos formativos que desvelem as relações produtoras do fenômeno material social objeto de cada ciência e de cada formação universitária. E no particular, os egressos da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História - Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG só terão condições de contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade socioambiental se forem capazes de compreender as relações produtoras da crise ambiental, que exigem sua atuação como gestores de um patrimônio ameaçado pela lógica do mercado e pelas formas destrutivas de apropriação da natureza.

Compreendemos, assim, que a atuação crítica do egresso da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História - Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, depende não apenas da compreensão do seu papel

¹ Em alguns momentos de nossa escrita trocaremos o pronome pessoal utilizado. O padrão ao longo do texto será “Nós”, no entanto, quando estivermos nos referindo a algum momento da trajetória particular da pesquisadora, utilizaremos o pronome pessoal “eu”.

social, como também e inevitavelmente, dos fundamentos de seu fenômeno de estudo, ou seja, do patrimônio socioambiental e dos determinantes político-econômicos da necessidade de sua gestão. Neste contexto, entendemos que uma formação tecnicista visando à atuação dos historiadores no mercado de trabalho, é diametralmente oposta a uma formação omnilateral, o que entendemos como princípio de nossa compreensão de Educação Ambiental, tendo as relações sociais de produção como originadoras da necessidade de gestão do patrimônio socioambiental.

Partindo da compreensão de que vivemos sob um processo de crise estrutural do capital, que se desdobra em uma crise ambiental, entendemos que o padrão de cientificidade desenvolvido na educação brasileira, e em particular, na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, não se relaciona com uma compreensão de mundo e, portanto, de fazer científico, que atenda às necessidades da classe trabalhadora. Tampouco essa forma de fazer ciência, e também de compreender a Educação Ambiental, pode responder às questões impostas pela crise ambiental.

Dessa forma, a terceira hipótese de nosso estudo é que a Educação Ambiental desenvolvida na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG não é expressão de uma ciência que se pretenda a serviço da classe trabalhadora e que se proponha a encarar os desafios das questões impostas pela crise ambiental.

Partindo destas hipóteses, intentamos responder às seguintes questões de pesquisa:

- a. Quais as emergências da necessidade de criação da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental no curso de História - Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande - FURG?
- b. Que perspectiva de Educação Ambiental têm os professores da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História - Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande - FURG?
- c. Que compreensão de ciência e de Educação Ambiental está vinculada à formação dos egressos da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História - Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande - FURG?

d. Quais saberes são fundamentais na formação dos gestores do patrimônio socioambiental para que compreendam os fundamentos da crise que faz emergir a necessidade da função social de tal ênfase?

O objetivo central desta pesquisa foi compreender o processo de constituição e desenvolvimento da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História - Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande- FURG e suas articulações com a Educação Ambiental.

Como objetivos específicos destacamos:

- a. Entender as condições sociais de crise ambiental em meio as quais surge a necessidade de gestores do patrimônio socioambiental;
- b. Analisar os aspectos teóricos do campo da Educação Ambiental e a compreensão de ciência presentes na formação dos gestores do patrimônio socioambiental;
- c. Identificar, no Projeto Pedagógico do curso de História Bacharelado, os aspectos políticos que demonstrem a função social do egresso;

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS BASES SOCIAIS DO FENÔMENO EDUCAÇÃO

A intenção de desenvolver, em nosso estudo, um movimento, que parte da totalidade, até chegar ao particular de nosso fenômeno de pesquisa se justifica, pois, dessa forma, podemos fazer o caminho inverso, retornando à totalidade com uma análise mais organizada das ligações, relações e contradições que constituem o fenômeno que nos propomos a estudar. O ponto de partida é a totalidade da Educação, momento em que traçamos as linhas gerais de como esta tem aparecido para nós, para, em um segundo momento compreender como a Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da FURG se liga e se relaciona com esta totalidade, e que aspectos desta totalidade lhe são determinantes.

A Educação brasileira vive um momento ímpar em sua história. Após oito anos de desenvolvimento explícito do neoliberalismo no governo brasileiro – sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – onde o medo de privatizações e o sucateamento da educação pública eram uma constante, o Brasil adentra em um “novo” período de desenvolvimento. Tinha início um governo a muito esperado pelos trabalhadores, que se posicionava, enquanto oposição, na contramão do modelo de desenvolvimento empreendido por FHC.

O governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) propiciava novas esperanças à educação brasileira, prometendo acabar com os anos de descaso com a educação. Conforme Michelotto, Coelho e Zainko, a ascensão de um governo do Partido dos Trabalhadores (PT) dialogava com a perspectiva de que,

Era preciso reverter o processo de deterioração acentuada que atingia o ensino superior desde os anos 90. A diminuição dos investimentos públicos em educação em todos os níveis e os sucessivos cortes orçamentários atingiram em cheio o sistema universitário federal, impedindo sua expansão e provocando o sucateamento das universidades existentes (2006, p.193).

Em meio a este cenário e passados os oito anos de presidência de Lula e o governo em andamento da presidente Dilma Roussef, observamos que, ainda que na letra fria do cálculo os avanços sejam significativos, em especial no que se refere ao número de vagas e expansão das estruturas físicas das Universidades, a educação

brasileira não passou pelas radicais transformações que há muito eram sonhadas pelos trabalhadores.

O Partido dos Trabalhadores (PT) iniciou um ciclo de investimentos nas universidades que transformou, em poucos anos, a face das universidades. O programa REUNI promoveu um processo acelerado de expansão, traduzido pela criação de novos cursos e do conseqüente aumento de vagas em números impressionantes; o ensino a distância consolidou-se como estratégia para a expansão do ensino superior. No entanto, apesar do quantitativo favorável, no que tange ao desenvolvimento do ensino superior, a situação das universidades não conseguiu atingir um patamar satisfatório aos interesses da classe trabalhadora. Segundo Michelotto, Coelho e Zainko,

Se por um lado a expansão do ensino privado não é negativa porque teoricamente cria possibilidades de acesso ao ensino superior a uma parcela maior da população em muitas regiões do país, por outro lado ela se deu em detrimento da qualidade, com a criação de inúmeras escolas sem corpo docente qualificado e sem a infra-estrutura mínima necessária ao seu funcionamento. No entanto, a maioria das instituições privadas se dedica apenas ao ensino, sem apoiá-lo na produção de conhecimento e nas atividades de extensão (2006, p.193).

Em nossa ótica, as verbas públicas não estão sendo investidas, majoritariamente, em atividades que possibilitem uma produção de conhecimentos úteis à emancipação humana, mas sim naquelas atividades que contribuem para o desenvolvimento do capital e a conseqüente desvalorização dos trabalhadores. Entretanto, não estamos afirmando com isso que tais investimentos não têm permitido que estudantes desvalidos da ordem do Capital possam desenvolver um estudo em nível superior; tampouco que o aumento na oferta de vagas e de cursos disponíveis não permita que jovens consigam atingir um nível de formação e de empregabilidade que, há poucos anos atrás, estava fora do seu alcance.

Nossa intenção é deixar claro que, sob nossa perspectiva, tais investimentos, ainda que permitam o acesso de jovens a estudos em nível superior, e por isso contando com mais chances de conseguir um emprego, não garantem a promoção de uma formação voltada ao atendimento das necessidades da classe trabalhadora, mas, antes de tudo, à satisfação dos interesses do mercado. Orientado neste sentido foi implementado o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), cuja proposta nuclear é a expansão no

número de vagas no ensino superior. Entretanto, Catani, Hey e Gilioli nos alertam para o que está velado na proposta do PROUNI:

Em suma, o Prouni promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado (2006, p. 126)

Diretamente relacionado ao movimento de atendimento das demandas do mercado, presenciamos uma crescente abertura das universidades aos investimentos privados, bem como o financiamento estatal de instituições privadas de ensino superior. Exemplo disso é o caso de grandes empresas estarem firmando parcerias e subsidiando projetos nas universidades públicas.

Outro fator que nos põe em alerta em relação às profundas transformações em curso no ensino superior brasileiro, implementadas nas últimas décadas, diz respeito ao movimento de defesa de uma Pedagogia das Competências (RIOS, 2002). O termo “competências”, que ganhou força nos debates sobre educação a partir da década de 1990, se articula com as profundas transformações do trabalho no capitalismo, agora orientado segundo o modelo Toyotista² de produção de mercadorias. Holanda, Freres e Gonçalves nos apresentam uma importante contribuição para entendermos a imbricação entre a reestruturação do trabalho/trabalhador e a lógica das competências.

O termo competências vem servindo ao capital como um mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho e como justificativa para o fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho e caindo na informalidade, necessitando, por esse motivo, recorrer a programas assistencialistas (2009, p. 125).

Esta perspectiva também é corroborada nos escritos de Morato e Bertoldo, que sinalizam para as adequações da educação exigidas neste cenário de transformações e reificação do trabalho e do trabalhador.

[...] assim como muda a forma de acumular de acordo com suas estratégias de superação das crises, o capital também vem adequando a educação às exigências do novo padrão de produção, que requer um outro tipo de formação, ou seja, uma formação polivalente, onde o

² O modelo Toyotista de produção de mercadorias caracteriza-se por um modo de organização produtiva japonês cujos elementos essenciais são: a automatização, o trabalho em equipe, a mão-de-obra flexibilizada e a produção *Just-in-time*.

trabalhador seja capaz de realizar diversas funções, com dinamismo, empreendedorismo, espírito de iniciativa e alta qualificação técnica (2006, p. 36).

Partindo dos subsídios apresentados pelos autores supracitados, podemos pensar que o atual movimento de expansão das vagas e das instituições de ensino superior não visa, prioritariamente, o atendimento das necessidades da classe trabalhadora, a não ser que estas sejam tomadas no imediatismo do modo-de-produção capitalista, onde a inserção no mercado de trabalho – regido sob a lógica do capital – é o *telos* implícito do processo educativo.

Tal realidade pode afetar, de forma contundente, a liberdade de pesquisa e a utilização coletiva dos saberes produzidos no meio universitário. Vejamos como Leher nos apresenta o movimento das universidades brasileiras:

Na universidade o problema é mais profundo. Grande parte da produção acadêmica brasileira – e de centros de produção do conhecimento de outros países – não ajuda a compreender com clareza as principais tendências, políticas e ressignificações da educação que naturalizam a referida ofensiva mercantil. As lutas sociais no terreno educativo são ainda mais desconsideradas como problemas de pesquisa, por meio de uma fórmula positivista simplista: estudar conflitos e lutas é algo ideológico, nada tendo a ver com a ciência social (2011, p.160).

Esse movimento de esvaziar a educação do caráter crítico que deveria lhe ser intrínseco pode configurar-se como manobra para tornar a educação uma mercadoria. A educação vem sendo formatada sob a influência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. A organização da educação brasileira tem sido fortemente influenciada pelo conjunto de medidas elaboradas no *Consenso de Washington*³, medidas consideradas necessárias para que os países em desenvolvimento possam ajustar suas economias e engendrar um ritmo de crescimento econômico.

Ainda que tais medidas não tenham sido plenamente implementadas, que o governo Lula seja reconhecido por estabelecer novas relações com esses organismos e seus projetos, e que esse conjunto de medidas tenha recebido críticas até mesmo por

³ O Consenso de Washington caracteriza-se com um conjunto de medidas elaboradas em 1989 pelo FMI, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, visando o ajuste das economias dos países em desenvolvimento segundo suas proposições.

parte de seus apoiadores, podemos perceber que o setor privado ainda é um forte parceiro do estado brasileiro e que algumas das propostas do *Consenso de Washington* ressoam na relação entre estado e poder privado. Para auxiliar na compreensão desta relação, vejamos o que diz o documento *Prioridades y estratégias para la educación* do Banco Mundial: “Así pues, la principal contribución del Banco debe consistir en el asesoramiento destinado a ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países (1996, p.17) ”.

Este organismo internacional se interessa diretamente na elaboração das políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Partindo dessa compreensão, cabe perguntarmo-nos se tal aproximação não esta relacionada aos grandes índices de matrículas e números de instituições do setor privado da educação brasileira, bem como às propostas do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Tal movimento de fortalecimento do setor privado, ainda que ocorra em um momento de investimento também nas universidades públicas, mostra a importância deste setor. Seja no âmbito público ou no privado, a classe dominante já percebeu que a educação é instrumento necessário à reprodução do capital, tanto na propagação da ideologia dominante, quanto na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Segundo Leher,

Após mais de um século de lutas em prol da educação pública, antagônica em relação ao particularismo privado-mercantil – e a favor de um real universalismo, distinto do (falso) universalismo liberal eurocêntrico e burguês -, os representantes do capital compreenderam o quanto é estratégica a disputa pela formação de uma dada sociabilidade na massa da juventude (2011, p.166).

Essa disputa pela formação nos coloca em uma encruzilhada. Por um lado, compreendemos o papel da educação nesta sociedade, e a certeza de que para que a educação possa atender às necessidades da classe trabalhadora é preciso que este modelo de sociabilidade seja superado. Por outro lado, temos o *que-fazer* da imediatividade, a necessidade de – de alguma forma – tentar responder às urgências da materialidade. Essa questão é crucial, e sabemos, é motivo de amplas discussões, não só entre diferentes concepções teóricas, mas também, no interior da compreensão de mundo marxista. Devido à magnitude deste debate, não pretendemos dirimir todas as nossas questões, tampouco contemplar integralmente as possibilidades deste debate no

desenvolvimento deste estudo. Queremos apenas explicitar que compreendemos algumas possibilidades deste debate e quais destas têm respondido melhor às nossas indagações.

Como já reiterado, a Educação tem sido, na sociedade de classes, instância de reprodução e de atendimento às demandas do mercado. É papel da educação, nesta sociedade, promover uma formação que, ao mesmo tempo em que ofereça o domínio da tecnologia e dos saberes necessários ao desempenho de funções específicas, propicie também um conjunto de saberes necessários para que o trabalhador desempenhe outras funções, no entanto, sem chegar a conhecer a totalidade do produto.

Cabe ressaltar que a formação tecnológica oferecida ganha, hoje, novos componentes; o trabalhador precisa desenvolver agora um espírito de equipe, em que a “colaboração” é peça-chave do seu sucesso profissional. Este modelo toyotista de formação profissional não significa, porém, que o trabalhador tenha domínio de quaisquer saberes que desenvolvam seu senso crítico, muito pelo contrário, o fato de o trabalhador se sentir parte de uma grande equipe de sucesso, um colaborador de uma grande “família” de trabalhadores, cabe perfeitamente na estratégia de contenção de greves e, por consequência, de continuidade da exploração do trabalhador.

É preciso destacar que quando falamos do atendimento das demandas do mercado não significa que o aumento da oferta de vagas em cursos técnicos, ou mesmo de graduações, seja fruto da falta de mão-de-obra qualificada, como vemos comumente. Parte da oferta se destina ao atendimento de outra necessidade do mercado, a de aumentar a fila de trabalhadores desempregados, a “mão-de-obra de reserva”, para assim poder negociar os salários e demais direitos do trabalhador em uma relação de disparidade. Tal relação tem pesado negativamente na esfera das lutas dos trabalhadores, afinal, se o trabalhador não quer se submeter aos baixos salários e péssimas condições de trabalho, certamente, outros aceitarão as mesmas condições – em virtude do pauperismo de boa parte da classe trabalhadora –.

Considerando que a educação não é uma esfera social isolada das demais e que se relaciona diretamente com o modo-de-produção capitalista, fica evidente que esta educação deva ser o mais coerente possível com o projeto de manutenção do *status quo*. Assim, os problemas da educação também são problemas da forma como produzimos nossa existência.

Partindo dessa perspectiva, podemos considerar que só na superação da sociedade de classes poderemos ter uma educação que desenvolva as múltiplas lateralidades do ser humano, que esteja a serviço da classe que produz a riqueza material da sociedade. Conforme nos diz Mészáros, “Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (2006, p.25)”.

A questão que nos aponta Mészáros é presente também no debate empreendido por outros autores como Sergio Lessa (2012) e Ivo Tonet (2012a), com os quais também concordamos. No entanto, ainda que tenhamos clareza de que a educação só poderá ser radicalmente diferente em outro modelo de produção, compreendemos que esta afirmativa é insuficiente diante da proporção do debate em que estamos adentrando.

Dessa forma, Tonet (2012b) tem nos ajudado a compreender as possibilidades de desenvolvermos atividades educativas que, ao mesmo tempo em que se desenvolvem nesta sociedade, mirem a sua superação.

É neste sentido que podemos dizer que a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento. E que ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa, mesmo aqueles que, em princípio lhe poderiam ser contrárias. Mas, na medida em que a sociabilidade gerada pela contradição entre capital e trabalho é contraditória, a possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital também é uma possibilidade real (2012 b, p.17).

Esse debate nos leva a pensar sobre os limites de nossas práticas, até onde elas podem se constituir como práticas contra-hegemônicas. Nesse movimento, vamos buscando a compreensão de nosso fenômeno de pesquisa. Constantemente pensamos sobre nossa tarefa enquanto pesquisadores comprometidos com a transformação social. Nos perguntamos até onde nossa pesquisa pode contribuir com a transformação social? Temos avançado na compreensão de que nossa tarefa enquanto pesquisadores, e no desenvolver desta pesquisa, é de tentar chegar o mais próximo possível da essência de nosso fenômeno de pesquisa, desvelar alguns aspectos da essência deste fenômeno, compreender o lugar que ele ocupa na totalidade e que aspectos de seu desenvolvimento possuem identidade com outros fenômenos materiais sociais. Avançar em outras ações

talvez não seja tarefa que dependa apenas de nós. Tentaremos socializar os conhecimentos aqui produzidos, entretanto, para além disso, será possível avançar?

Essas questões talvez surjam para nós em virtude do atual cenário educativo. Mesmo que tenhamos inúmeras metodologias, provenientes do avanço tecnológico instaurado nas últimas décadas, técnicas, procedimentos e diferentes práticas pedagógicas que surgem, nenhuma delas, por si só, consegue dar conta dos debates centrais da educação. Partindo desse movimento, o discurso tecnicista na educação tem ganhado força, onde tudo deve resumir-se a um *que-fazer*, onde o conteúdo já não tem tanta importância e o processo educativo tem na técnica a sua prioridade.

Amparados em Tonet, vislumbramos as possibilidades de empreender um debate contra-hegemônico, ainda que estas possibilidades sejam restritas em virtude do próprio caráter reprodutivista da educação. Segundo ele, “O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação, além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais (2012b, p.39)”. Essa possibilidade de desenvolvermos “momentos emancipatórios” em nossas práticas educativas nos remete às questões sobre o “movimento e a meta final” desenvolvidas nos estudos de Lukács (2003).

A educação só poderá auxiliar na humanização dos homens, majoritariamente, após a superação deste modelo de sociabilidade. Este outro modelo de sociedade, constitui-se para nós, como nossa meta final. No entanto, como chegaremos até ela? É possível que não saibamos que atingimos a meta final até ela estar consolidada, tampouco que saibamos, hoje, quais os movimentos cotidianos que nos levarão até ela. Porém, é preciso caminhar no movimento da superação da sociedade de classes, ainda que dentro de nossas possibilidades. Segundo Lukács

Pois a meta final não é um estado que aguarda o proletariado ao termo do movimento, independente deste e do caminho que ele percorre, como um “estado futuro”; não é um estado que se possa, por conseguinte, esquecer tranquilamente nas lutas cotidianas [...] A meta final é, antes de tudo, essa relação com a totalidade (com a totalidade da sociedade considerada como processo), pela qual cada momento da luta adquire seu sentido revolucionário. (2003, p.101).

Entendemos que hoje, nossas possibilidades de engendrar “práticas emancipatórias” dialogam com uma possível formação de quadros, com aulas e

pesquisas que propiciem aos estudantes, e se possível, aos demais setores da classe trabalhadora, a apropriação e ampliação dos conhecimentos legados pela humanidade e dos que ainda podemos produzir e desenvolver. Precisamos trabalhar no sentido de fazer avançar a compreensão de que não somos indivíduos isolados e sem história, mas parte da história de um gênero que muitos conhecimentos revolucionários já produziu – o gênero humano –.

Certos de que, assim como outras formas de produção de nossa existência já foram superadas – para dar lugar a novas formas de sociabilidade – tal movimento também ocorrerá com o modo-de-produção capitalista, entendemos que nosso papel enquanto pesquisadores da educação é produzir conhecimentos tendo em vista a nossa “meta final”. É importante também ter claro, dentro de nossas possibilidades, a proposta de educação que queremos, aquela que consideramos a mais adequada ao pleno desenvolvimento do ser humano – uma educação omnilateral.

Este ideal educativo, formulado por Marx, desenvolve-se a partir de outros ideais formativos como a Paidéia grega e a Bildung alemã, superando-as no que diz respeito ao seu caráter universal. Enquanto os modelos formativos anteriores, compreendendo múltiplas lateralidades do ser humano, constituíam-se como projetos restritos a uma pequena parte da sociedade, sendo assim, um projeto particular, o que possibilita o caráter universal da omnilateralidade proposta por Marx é ser projetado, em sua essência, para a classe trabalhadora, classe esta majoritária em todos os modos de produção que vivemos. Ainda que Marx não tenha se detido em aprofundar seus estudos sobre a educação, é possível depreender de sua obra, alguns caracteres que formam um modelo de educação pertinente à sua filosofia social.

Marx compreendia que a educação não deveria se desconectar da base material da sociedade, ou seja, que os saberes desenvolvidos com a educação deveriam ser combinados com o trabalho produtivo. Por este motivo, compreendemos a importância de se pensar um modelo de educação diretamente vinculado ao trabalho, porém, não ao trabalho abstrato, alienante, mas sim ao trabalho ontológico, criativo.

Disto decorre a necessidade de abordarmos, ainda que de forma breve, os caracteres essenciais dos conceitos de trabalho ontológico e trabalho abstrato. Apresentaremos também a relação entre estes dois conceitos e as compreensões de mercado de trabalho e mundo do trabalho, abordagens fundamentais para que possamos

entender o fenômeno da educação, enquanto momento geral, e a particularidade da ênfase em estudo. Destacamos ainda a importância de apresentarmos algumas concepções que fundamentam a finalidade do fazer científico na universidade, e, no caso em estudo, da proposta formativa que envolve a Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental.

Iniciamos pela elucidação de um pressuposto que nos parece primordial: trata-se do tratamento que é conferido, atualmente, à categoria trabalho. Dada a sua atual variante histórica, percebemos um movimento talvez equivocado na abordagem de tal categoria. Falamos da tomada do trabalho ontológico e do trabalho abstrato como equivalentes. Tal equívoco pode ser entendido a partir do movimento intencional⁴ desenvolvido pelo capital, de subsunção do valor de uso ao valor de troca, ou seja, da transformação do produto do trabalho humano em mercadoria fetichizada.

Marx resume tal ideia afirmando que “com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (2006, p.111)”. Este processo de valorização da mercadoria, e conseqüentemente do valor de troca, dispara o complexo da alienação do homem, também retratado por Marx em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. É a partir da alienação do trabalho que encaminhamos a possível compreensão da equiparação de coisas tão distintas como o trabalho ontológico e o trabalho abstrato. Vejamos então no que, essencialmente, estas duas categorias se distinguem.

O que chamamos aqui de trabalho ontológico é aquela forma de intercâmbio vital do homem com a natureza, atividade por meio da qual o homem produz sua existência, e produz então, a si mesmo e se reproduz, disseminando seus saberes e dando origem ao seu próprio processo de complexificação. O trabalho ontológico é, portanto, a matriz do homem, seu elemento fundante. Em *O Capital*, Marx expõe alguns elementos de tal categoria, como vemos a seguir:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza, e, portanto, da vida humana (1996, p.172).

⁴ Cabe ressaltar que a intencionalidade deste movimento não significa que este se dê de forma consciente.

Partindo do pressuposto de que o trabalho é condição para a existência humana, podemos entender a relação profundamente contraditória entre valor de uso e valor de troca, pois o trabalho, tomado em seu caráter útil, criador do homem, continua a existir na sociedade de classes, conforme afirma Marx no destaque anterior, a relação de intercâmbio do homem com a natureza é eterna.

No entanto, com o desenvolvimento da sociedade de classes o trabalho vai, pouco a pouco, ganhando outro sentido, e com o incremento do modo de produção capitalista, a mercadoria toma o lugar do produto. O que antes era produzido para satisfazer as necessidades humanas, em uma relação de produção ainda muito precária e carente, com o desenvolvimento do capital torna-se produção para o mercado, para a troca. A geração de excedente possibilitada pela Revolução Industrial mostrou que a relação que orientava a produção havia sofrido profundas alterações em sua base, o valor de troca não estava mais subsumido ao valor de uso – como ocorria desde os primórdios do desenvolvimento do capitalismo. Ao final da forma de produção feudal – agora, era o valor de troca que orientava a relação, fazendo com que o valor de uso, necessariamente presente na mercadoria, estivesse relegado a segundo plano (Lessa, 2010). Atentemos novamente para Marx, em *O Capital*, quando fala das consequências de tal transformação na orientação da produção material:

Deixando de lado então o valor de uso dos corpos das mercadorias, resta a elas apenas uma propriedade, que é a de serem produtos do trabalho. Entretanto, o produto do trabalho também já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos o seu valor de uso, abstraímos os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. [...] Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato (MARX, 1996, p. 167).

Confunde-se, então, a produção para a satisfação das necessidades humanas com a produção para o mercado, o trabalho humano produtor das riquezas materiais da sociedade, com o trabalho assalariado, gerador de mais-valia e da exploração do trabalhador. A valorização do mundo das coisas, retratada por Marx (2006) nos revela algumas das características desta forma alienada de produção.

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito (MARX, 2006, p. 114).

Neste sentido, vemos Marx apontar para a relação contraditória entre trabalho ontológico e trabalho abstrato. A atividade pela qual o homem se humaniza, se cria e recria, sob a égide do Capital é transformada em atividade de sofrimento, de expropriação do próprio trabalhador, momento em que este já não reconhece o produto de seu trabalho, a natureza, a si mesmo, o outro e seu gênero (MARX, 2006).

Do mesmo modo como ele cria a sua produção como sua desrealização, como a sua punição, e o seu produto como perda, como produto que não lhe pertence, da mesma maneira cria o domínio daquele que não produz sobre a produção e o respectivo produto. Assim como aliena a própria atividade, também confere a um estranho a atividade que não lhe pertence (MARX, 2006, p.119).

Decorrente disto, também se desenvolve a falta de refinamento dos conceitos de mundo do trabalho e mercado de trabalho que vemos presentes no debate filosófico. Discorreremos então, brevemente, sobre o que cada uma destas categorias significa para nós, já que perpassam a totalidade deste estudo.

Desta relação contraditória entre valor de uso e valor de troca origina-se também a relação entre mundo do trabalho e mercado de trabalho. O primeiro corresponde, portanto, à generalização de uma forma de trabalho ontológica, onde o produto do trabalho humano seja utilizado com fins de atender à população humana em sua generalidade, opondo-se, dessa forma, à apropriação individual do trabalho coletivo, característica das sociedades de classes.

Se o mundo do trabalho dialoga com a perspectiva da emancipação humana, ou melhor, se este é fruto desta, o mercado de trabalho é, assim, seu vil opositor; representa a forma genérica da miséria do trabalhador. Porém, se o mercado de trabalho representa tal forma expropriadora, como vemos este tornar-se o *telos* de inúmeros processos educativos, de cursos de graduação, pós-graduação, cursos técnicos e profissionalizantes, dentre outros tantos? Quais são os motivos que levam estes cursos a buscarem uma formação voltada para o mercado de trabalho, se esta não dialoga com as reais necessidades dos estudantes, dos professores, da classe trabalhadora tomada como uma totalidade?

A resposta para tais questões pode estar no mesmo ponto nevrálgico que leva à tomada do trabalho ontológico e do trabalho abstrato como equivalentes. Neste caso, também o mercado de trabalho e o mundo do trabalho são, em muitos casos, compreendidos como idênticos. Essa relação pode ser explicada pelo movimento elaborado pelo Capital de negação da forma ontológica do trabalho, de encobrimento da real legalidade do processo produtivo e das relações de produção. É consequência disso, por exemplo, os debates sobre o fim do trabalho, promovido por diversos autores em âmbito nacional e internacional, conforme a crítica apresentada por Lessa (2011), onde não se faz mais distinção entre a forma de trabalho ontológica e criativa e o trabalho abstrato, produzindo, por vezes, no interior do próprio marxismo, a justaposição de pressupostos contraditórios, em um movimento que, segundo o autor, “resulta em construto categorial que deve se agarrar no parcial porque incapaz de tratar da totalidade do fenômeno em exame (LESSA, 2011, p.11)”, e dissolvendo o trabalho ontológico em uma forma assalariada, acenam com um adeus ao trabalho e vislumbram um mundo desprovido desta atividade vital, entendida nesta ótica, apenas como emprego.

Após termos avançado no sentido de elucidar alguns pressupostos de nosso debate sobre educação, e especialmente, da concepção educativa de Marx, como as distinções entre trabalho abstrato e trabalho ontológico, mercado de trabalho e mundo de trabalho, retornemos, agora, ao estudo da proposta formativa elaborada, em seu lineamente geral, por Marx e desenvolvida por autores marxistas.

Em meados do século XIX, Marx (1978) pensou em uma proposta de educação que vinculasse o desenvolvimento intelectual, corporal e tecnológico ao trabalho produtivo. Assumindo que precisamos avançar na compreensão, porém sem abrir mão da proposta universal e omnilateral de Marx, entendemos que hoje, as necessidades intelectuais, corpóreas e tecnológicas se expandiram, e o modelo de educação que queremos precisa dar conta do desenvolvimento humano que se processou desde o século XIX. Tal modelo de educação só poderá ser hegemônico em uma sociedade livre da exploração do homem pelo homem. Segundo Leher,

Não é cabível uma sociedade de produtores livremente associados sem uma educação que fomente a autotransformação consciente dos indivíduos, mas para isso, é preciso a universalização da educação omnilateral e a recuperação do sentido ontológico do trabalho na formação do ser social (2011, p.167).

Ainda que se reconheça a impossibilidade de universalização deste modelo de educação nos limites do capital, precisamos produzir, ainda dentro desses limites, os conhecimentos revolucionários capazes de dar sequência a esse projeto de uma nova forma de produção de nossa existência. A educação precisa promover – e entendemos que assim teve seu início – a socialização dos saberes necessários ao desenvolvimento da humanidade.

Entendemos que essa característica de socialização do que já se produziu enquanto conhecimento esteja na ontologia da educação, afinal, se essa não fosse a tarefa primeira do processo educativo, como seria a produção de conhecimentos? Começaríamos sempre das etapas menos complexas, para nesse movimento, ir complexificando nossa produção e até onde chegaríamos? Neste sentido, a produção dos historiadores é de vital importância, pois, conhecendo o movimento da ciência ao longo da história, vamos sustentando a possibilidade de produzirmos conhecimentos revolucionários e desvelarmos a essência que os fenômenos encobrem. Nesse movimento de buscar conhecimentos revolucionários e compreender o que está no cerne da educação, vamos encontrando não só o desenvolvimento da própria educação, mas também, o movimento que constitui a Educação Ambiental.

Se afirmamos que a educação omnilateral é um modelo adequado à formação integral do ser social, precisamos entender de onde este modelo formativo parte, o que está em sua essência e o que se constitui como princípio deste. Se a educação omnilateral propõe desenvolver as múltiplas lateralidades do ser social, urge compreender de onde parte o ser social, o que se constitui como base para que este possa se complexificar, desenvolvendo a arte, a educação, a sensibilidade, a ética, etc.

Tomamos como ponto de partida a forma primeira de atendimento das necessidades humanas, a atividade de intercâmbio do homem com a natureza, o que, em nossa compreensão é o trabalho. A partir desse intercâmbio, o homem pôde desenvolver-se como tal e assim produzir novas necessidades. Para que possamos compreender como o homem pôde desenvolver-se e como ele ainda se recria, fundamental é desenvolver saberes que expliquem e nos orientem no conhecimento da relação entre o homem e a natureza, não compreendendo esta apenas como algo exterior ao homem, mas como parte deste, suporte biológico sem o qual o homem não existiria.

Ao conjunto de saberes que deem conta do estudo das relações do homem com a natureza e sua conseqüente complexificação, chamamos aqui, de Educação Ambiental.

Tal como a educação omnilateral que queremos não pode tornar-se hegemônica neste modelo de produção, tampouco poderia tornar-se hegemônica uma compreensão de Educação Ambiental que pressuponha a superação das relações de exploração do homem pelo homem. Tal como analisamos a educação enquanto geral, podemos entender que a raiz das questões da educação ambiental se encontra no princípio organizador da sociedade de classes, o capital.

Pressupondo essa vinculação entre a educação ambiental e o capital, podemos afirmar que à educação ambiental, no seu campo majoritário, sua face hegemônica, não se pode imputar um caráter emancipador, pois em sua legalidade ontológica está o interesse da classe dominante. É necessário, porém, explicitarmos aqui o que estamos compreendendo como campo majoritário da educação ambiental, o que se constitui como hegemonia nesta particularidade da educação.

Estamos chamando de campo majoritário o desenvolvimento da educação ambiental fundado nos interesses da classe dominante, em especial, o que tem sido abordado nas conferências, seminários e reuniões organizadas pelos organismos internacionais – principalmente a Organização das Nações Unidas –, seus principais marcos. Não é nosso objetivo discorrer sobre os pormenores de cada reunião, seminário e conferência realizada sobre meio ambiente ou sobre a educação ambiental, apesar de entendermos que cada evento, com as cartas e declarações decorrentes, nos proporcionariam uma análise bastante profícua. No entanto, neste momento, focaremos apenas em alguns aspectos presentes em alguns documentos, que compreendemos como marcos dos debates sobre educação ambiental, bem como na análise sobre desenvolvimento sustentável elaborada por alguns autores da área da Educação Ambiental.

Das produções sobre meio ambiente ou sobre educação ambiental, oriundas de eventos e dos organismos internacionais a que tivemos acesso, algumas questões compreendemos como prioritárias para debatermos, haja vista que entendemos que estas constituem o núcleo central da compreensão hegemônica da educação ambiental. Dentre

elas destacamos o documento *Mude o Hábito – Um guia da ONU para a neutralidade climática*, elaborado no ano de 2008 sob a responsabilidade do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA. Neste documento diversas questões são apresentadas, porém a que se sobressai é a necessidade de mudarmos nossos hábitos em relação ao consumo de carbono. Tal afirmativa parte de pressupostos que discordamos abertamente, primeiro, centra seu questionamento no consumo, para, em um segundo momento – ainda que com ponderações que compreendemos mínimas – debater a necessidade de mudarmos nossos hábitos, num movimento que nos parece como a socialização da culpa dos problemas ambientais. Segundo está explicitado no documento

Um outro argumento correlato é o de que uma população mundial crescente coloca a Terra sob pressão também crescente, e é do interesse de todos tentar reduzir esta pressão. Existiam mais de 6,6 bilhões de habitantes no mundo no início de 2008, e o Fundo de População da ONU acredita que o número chegue a 9 bilhões antes de começar a declinar. Adicione a isso um apetite global crescente pelos bens de consumo e fica claro que, a menos que nós desconectemos o consumo e o aumento do padrão de vida do uso de recursos naturais, brevemente haverá escassez de vários recursos essenciais – minerais como o urânio, cobre e ouro, por exemplo (2008, p. 19).

O documento apresenta uma compreensão que nos parece insuficiente tanto sobre o aumento populacional e as consequências dele, quanto sobre o “apetite global” em relação ao consumo. Para nós, tal movimento visa encobrir as relações de produção que, no seu desenvolvimento, têm permitido um amplo consumo, especialmente de supérfluos, à classe dominante, enquanto nega à maior parte da população mundial até mesmo o consumo daqueles itens básicos necessários à sobrevivência humana.

Nesse sentido, a PNUMA colabora no movimento de individualização das questões ambientais, ainda que pondere o papel dos países desenvolvidos, utilizando-se da conhecida tática de “Mea-culpa”, onde, ao mesmo tempo em que se colocam também como causadores dos problemas ambientais, também colocam na maioria da população um papel prioritário na produção dos problemas ambientais, papel que, por mais que esses grupos tentem esconder, é inerente ao processo de desenvolvimento defendido pelos mais variados setores da classe dominante. A estratégia de que o “futuro é nosso” e, portanto, cabe a todos nós cuidarmos do planeta é bastante conveniente para aqueles interessados no esquecimento das relações desenvolvidas no passado e no presente.

Este movimento de encobrimento das relações materiais acontece amplamente no que tange ao consumo e à distribuição. Ainda que estas sejam cruciais no processo produtivo, há antes delas uma etapa que se constitui como momento determinante de todo o processo, que é a produção. Já que o controle da produção está nas mãos da classe burguesa, não interessa a ela, e às suas instituições parceiras – a saber, o estado e os organismos internacionais – trazer este momento predominante à tona. Não cabe discutir o “sistema de produção de supérfluos”, mas sim o consumo sem consciência, o descarte inapropriado e a destinação dos resíduos.

Não queremos dizer com tudo isso, que tais questões não sejam importantes, no entanto, de forma alguma deveriam constituir a tônica central do debate ecológico neste modelo de produção. Consideramos dessa forma, ao partir do pressuposto que estas problemáticas só poderiam ser mais relevantes em outro modelo de sociedade, onde tanto a produção quanto o consumo deverão ser coletivos, onde o descarte deverá ser medido de acordo com as consequências para a natureza – vista como uma totalidade – e a destinação dos resíduos, que certamente seria muito menos impactante, seria pauta coletiva, onde o conjunto dos envolvidos decidiria enquanto grupo.

Em consonância com a publicação apresentada acima, vemos na declaração da *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano*⁵, que a responsabilidade pela crise ambiental, que já assolava o planeta na década de 1970, é colocada igualmente sobre cidadãos, empresas e instituições, segundo tal documento:

Para se chegar a esta meta será necessário que cidadãos e comunidades, empresas e instituições, em todos os planos, aceitem as responsabilidades que possuem e que todos eles participem equitativamente, nesse esforço comum. Homens de toda condição e organizações de diferentes tipos plasmarão o meio ambiente do futuro, integrando seus próprios valores e a soma de suas atividades (1972, p.2).

O que temos observado nas publicações citadas e em outras com que tivemos contato é que há um padrão que se manifesta regularmente, o de apelar ao “futuro comum”, à “responsabilidade universal”, como forma de encobrimento das relações produtoras da crise ambiental. Compreendemos que, ainda que tais publicações possam ser produzidas em conjunto, e assim, não possamos apontar a intencionalidade de cada

⁵ Esta conferência ocorreu em 1972 e é também conhecida como Conferência de Estocolmo, tendo sido realizada nesta cidade, capital da Suécia.

um que participou da produção, podemos sim desenvolver uma análise do que está por trás do exposto em tais documentos. Na *Carta da Terra*⁶ visualizamos novamente a responsabilização individual, porém, temos outros caracteres que podemos problematizar, a saber:

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem atingidas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais, não a ter mais (1992, p.1).

O primeiro ponto que precisamos destacar é sobre a mudança de valores e modos de vida apontados como uma necessidade na *Carta da Terra*. Será que podemos modificar nossos valores conforme nossa vontade, ou será que os valores de uma sociedade são reflexo direto da forma como se produz a existência nesta sociedade? Entendemos que só na superação da sociedade de classes, e das mais variadas formas em que ela possa se transfigurar, podemos ter um novo conjunto de padrões éticos que orientem nosso intercâmbio com a natureza.

O segundo ponto que julgamos necessário abordar é sobre a satisfação das necessidades básicas. Temos percebido que a classe dominante se utiliza da propagação do discurso da insatisfação das necessidades humanas para justificar suas formas de produção. Este movimento se ancora em tal afirmação para legitimar a superprodução que opera, alegando que necessitam de mais energia, mais tecnologia e mais mão-de-obra para que a humanidade possa ter a sua disposição os padrões de consumo que lhes são característicos.

Em contraponto, Lessa (2010) nos diz que desde a Revolução Industrial a humanidade já desenvolveu a tecnologia necessária para produzir o excedente e, assim, ter condições de suprir as necessidades humanas. Portanto, o atendimento das necessidades da humanidade ainda não se deu pela apropriação individual das riquezas produzidas coletivamente. E tal atendimento não se dará enquanto perdurar a sociedade de classes, visto que a riqueza das classes dominantes só foi possível à custa da expropriação dos trabalhadores.

⁶ Inicialmente elaborado como um projeto da Organização das Nações Unidas, teve em 1992 sua primeira publicação, sendo, desde então, reformulado em diversas conferências sobre meio ambiente.

Em consonância com o que vem sendo apresentado nos documentos, reuniões e conferências referenciais da Educação Ambiental, é recorrente o conceito de Desenvolvimento Sustentável, ao qual alguns autores da Educação Ambiental tecem fortes críticas. Vejamos como este debate tem sido apresentado.

O conceito de Desenvolvimento Sustentável vem sendo moldado ao longo das reuniões, conferências e seminários, majoritariamente, pelos organismos internacionais como a ONU. Tal proposta visaria abarcar tanto uma preocupação com os recursos naturais, quanto com o argumento de que seria necessário que os estados continuassem crescendo, se desenvolvendo, ou seja, que preservassem os recursos naturais, mas que fosse mantido o desenvolvimento econômico.

Esta perspectiva pode ser encontrada em alguns documentos e conferências amplamente citados nos trabalhos que tratam sobre Educação Ambiental, dentre eles: a Conferência de Belgrado (1975); o Relatório Nosso Futuro Comum (1987); e a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977). Nessas referências podemos observar a defesa veemente do crescimento econômico, aliado à utilização da tecnologia, a fim de combater a já visível escassez dos recursos naturais. Apesar de já termos abordado a perspectiva destes marcos quando tratamos da Carta da Terra, não nos deteremos neles, prioritariamente, pois tal debate já vem sendo bem articulado por pesquisadores da área da Educação Ambiental (PODEWILS, 2014). Centraremos nossos esforços em outra face do conceito de Desenvolvimento Sustentável, aquela tratada sob a forma de crítica por autores da Educação Ambiental e de outras áreas.

Goergen (2014) é um dos autores que desenvolvem uma crítica pertinente ao conceito de Desenvolvimento Sustentável, procurando expor em sua análise não só uma postura frente a este conceito, mas uma crítica às compreensões de Educação Ambiental e de ciência que com ele se afinam. Ao tratar sobre as motivações dos encontros e conferências para debater as questões ambientais aponta que:

Não é preciso dizer que esse interesse não se origina apenas do nobre altruísmo de cuidado com a natureza, mas do impacto dos riscos decorrentes das intervenções agressivas e predadoras da natureza, potencializadas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia (2014, p. 11).

No exposto acima o autor destaca a real causa que alimenta e impõe a necessidade do tratamento das questões ambientais nos marcos referenciais, sendo elas

as intervenções agressivas e predadoras da natureza. Com este ponto relacionam-se as posturas defendidas de mais crescimento, mudanças individuais e conscientização dos indivíduos, pois seria através da resolução destas questões que os problemas ambientais seriam resolvidos. Neste sentido, Georgescu-Roegen (2013) assevera que:

A partir da revolução termoindustrial do séc. XIX, o extraordinário crescimento das nações ditas modernas ou desenvolvidas é tributário de uma excepcional abundância mineral, inseparável do fantástico progresso científico e técnico da civilização capitalista ocidental. Acreditar, entretanto, que essa abundância não tem limites nem consequências ecológicas é uma ilusão do pensamento linear, da mitologia moderna do progresso e do desenvolvimento (2013, p. 185).

A crítica à modernidade tecida por Georgescu-Roegen encontra respaldo em diversos autores da área da Educação Ambiental (GRUN, 2005; SATO, 2005; CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004). Consideramos que tal posicionamento é bastante coerente com o fundamento filosófico e epistemológico que subjaz o conceito de Desenvolvimento Sustentável, pois observamos que este apresenta muitos pontos de convergência com o pensamento de autores como René Descartes e Francis Bacon, filósofos que subsidiaram a compreensão de um progresso irremediável, de uma ciência e tecnologia que tudo podem e de uma relação de domínio e posse do homem para com a natureza, características do pensamento hegemônico que marcaria a modernidade. Sobre a posição de Francis Bacon, vemos o que fala o filósofo Antônio Joaquim Severino:

Bacon intui a importância que a técnica, como capacidade de intervenção do homem sobre a natureza, vai assumir na civilização ocidental, explicitando com muita força a íntima relação entre o saber e o poder. Disso decorre a necessidade para os homens de estabelecer uma outra relação com a natureza física, que lhes cabe dominar e manejar em seu proveito (2006, p. 51).

Em consonância com Severino, Goergen (2014) também desenvolve argumentos no sentido de contraposição à racionalidade moderna, expondo a fundamentação do atual modelo de produção da existência humana, e, conseqüentemente, do conceito de Desenvolvimento Sustentável, neste padrão científico.

Não só todo o sistema econômico liberal-capitalista se baseia na exploração agressiva do meio ambiente como também toda a racionalidade moderna, que deu origem à ciência e tecnologia, parte do pressuposto de que a exploração do homem e domínio da natureza são o caminho para um futuro radiante e feliz. Embasado na mecânica da utilidade e do interesse individual, o pensamento econômico da

epistemologia mecanicista, voltada à produção e ao consumo, torna-se um referencial fechado e autorreferente para o qual parece não haver alternativa (2014, p. 13).

Esta falta de alternativa é contraposta também no pensamento de autores como Guimarães (2004) o qual afirma que a Educação Ambiental precisa criar formas de superação para essa relação de dominação, desempenhando um papel fundamental na mobilização dos processos de intervenção social. A essa tomada das posições modernas como único caminho viável no sentido da mudança das atuais condições de vida no planeta, Guimarães nomeia como “armadilha paradigmática”, caracterizando-a como a apropriação e reprodução da racionalidade moderna nas práticas educativas no campo da Educação Ambiental. Segundo o autor:

É essa visão social do mundo [...] que sustenta uma relação desintegrada entre sociedade e natureza, baseada na dominação e espoliação da primeira sobre a segunda, pilares da crise ambiental da atualidade (2004, p.26).

Também apresentando uma crítica à cientificidade moderna e à relação desta com o conceito de Desenvolvimento Sustentável, Michèle Sato (2005) aborda, em seus escritos o vínculo direto entre a racionalidade mecanicista e o capitalismo. Partindo desse vínculo, Sato sustenta que o Desenvolvimento Sustentável é, em essência, uma nova roupagem do capitalismo e desta racionalidade mecanicista.

As críticas à racionalidade moderna, e, portanto, aos sustentáculos do Desenvolvimento Sustentável, também estão presentes no pensamento de Isabel Carvalho (2005), quando apresenta o sujeito ecológico, um tipo ideal que se contrapõe ao modelo hegemônico da modernidade:

No imaginário ecológico, muitas vezes, a natureza, como contraponto da vida urbana e sua inscrição numa visão arcádica, aparece combinada com o sentimento romântico de contestação. O repúdio romântico à uniformidade da razão, ao seu caráter instrumental, ao individualismo racionalista, pode ser observado em certas inspirações do ideal societário ecológico que se afirma como via alternativa, contra os ideais de progresso e de desenvolvimento da sociedade capitalista de consumo (2005, p.8).

O cenário de crítica à racionalidade moderna também está presente nos escritos de autores vinculados ao PPGA. Segundo Pereira et al:

É na modernidade que o homem, assumindo-se como sujeito, se concebe superior à natureza. Os séculos XVIII e XIX apresentam sinais evidentes sobre a forma como o homem identifica na natureza as possibilidades de lucro e progresso (2010, p. 77).

Layrargues (1997), por sua vez, também explicita a que se vincula o conceito de Desenvolvimento Sustentável, como segue:

O desenvolvimento sustentável assume claramente a postura de um projeto ecológico neoliberal sob o signo da reforma, produz a ilusão de vivermos um tempo de mudanças, na aparente certeza de se tratar de um processo gradual que desembocará na sustentabilidade socioambiental (1997, p. 7).

Dos escritos dos diversos autores com quem tentamos dialogar sobre o Desenvolvimento Sustentável, destacamos uma crítica bastante afinada a este conceito, bem como às suas bases de sustentação, a saber: o projeto liberal-capitalista e a razão moderna. Ainda que tais autores tenham convergido neste ponto, não significa dizer que fazem o mesmo quanto às possibilidades de solução, superação ou saída deste caminho filosófico e epistemológico que se autorreferencia como o único possível. Nossa intenção, ao trazer estes referenciais, foi mostrar o quão necessário é explorarmos o que vem sendo atrelado à Educação Ambiental nas conferências, reuniões e documentos propostos pelos organismos internacionais. Afinal, nos parece que, se este debate encontra tanto respaldo em um número significativo de autores da área da Educação Ambiental – para citar apenas aqueles com quem dialogamos neste escrito –, faz sentido pensar que também tem eco no debate científico sobre Educação Ambiental, adentrando nas escolas, na academia e em meio ao saber popular.

O que temos desenvolvido aqui é apenas uma aproximação ao que vem sendo destacado pelo que compreendemos como campo majoritário da Educação Ambiental. Sabemos que muitas contradições ainda precisam ser compreendidas, no entanto, tais questões estão presentes no processo de análise de nosso fenômeno de pesquisa, momento em que fomos surpreendidos pelas contradições invisíveis a uma primeira aproximação ao fenômeno.

Precisamos apontar, porém, que, assim como no próprio pensamento hegemônico da educação ambiental existem divergências – decorrentes do desenvolvimento da mesma e das necessidades do metabolismo social do capital – estamos cientes que várias são as tentativas de contraposição a esta compreensão, bem

como são inúmeras as propostas de um novo tipo de relacionamento entre os seres humanos e com o restante da natureza. Encontramos em diversas concepções de Educação Ambiental elementos muito pertinentes à nossa compreensão de mundo, porém, enquanto totalidade, a Educação Ambiental que intentamos defender aqui foi a que melhor respondeu aos nossos questionamentos.

Um dos exemplos de como outros entendimentos sobre Educação Ambiental podem se articular à nossa compreensão é o debate sobre ética e epistemologia presentes nos textos de Goergen (2014) e Grun (2005). Ambos os autores pesquisam em uma perspectiva diferente da que assumimos aqui, bem como, apresentam outras conceituações para a Educação Ambiental, no entanto, dialogam com o que entendemos por Educação Ambiental.

Grun (2005), por exemplo, em uma crítica a algumas concepções de Educação Ambiental que aceitam o Holismo sem problematizar o que este significa, expõe as fragilidades destas concepções que buscam acriticamente uma integração do ser humano com a natureza, estando tão integrados como se não fosse mais possível fazer nenhuma distinção ontológica entre estes. Neste sentido, concordamos com as críticas de Mauro Grun, pois ainda que a imbricação entre ser humano e natureza também seja parte de nossa concepção de Educação Ambiental – integração fragilizada na modernidade - esta não pode ser tomada sem nenhum tipo de debate, sob risco de sairmos de uma compreensão antropocêntrica e cairmos em uma outra de subsunção do homem na natureza, retirando-lhe suas especificidades.

Outro autor com quem concordamos em diversos aspectos é Goergen (2014) que desenvolve uma análise bastante adequada aos limites da Educação Ambiental no contexto de crise em que estamos imersos, apontando que a Educação Ambiental, tomada isoladamente, não pode resolver os problemas civilizatórios em que está envolta. Goergen salienta ainda a insuficiência das intervenções tópicas na tentativa de resolver problemas cujo alcance é muito mais amplo e diverso, as quais necessitam serem inseridas num contexto maior de reorientação civilizatória. Segundo o autor:

Na medida em que, tomada isoladamente, a Educação Ambiental estimula a falsa ideia de que os problemas ambientais são simples e de fácil solução, desvia-se a atenção das verdadeiras razões sistêmicas e civilizatórias que exigem interferências mais profundas e globais (GOERGEN, 2014, p. 16).

Goergen aponta ainda para a necessidade de um redimensionamento da dimensão ética, pois esta precisa, hoje, superar a ambivalência cega entre curto/longo prazo, individual/social, entre o direito de todos/proveito de poucos (GOERGEN, 2014). Compreendemos que essa superação de que precisa se valer a Educação Ambiental é de profunda importância à nossa compreensão, pois vemos em muitos debates sobre Educação Ambiental que as alternativas teóricas e práticas costumam privilegiar um ou outro polo de ação, focando ou em mudanças de comportamento individuais, ou em ações de caráter tão amplo que temos dificuldades em desvendar a matriz geradora dos problemas ambientais. Conforme Goergen:

O que é mais assustador e contraditório, hoje, é que os mecanismos de agressão se tornam sistêmicos, ou seja, acontecem de forma naturalizada no interior de um sistema que se autojustifica e age, por assim dizer, no modo automático, independente da decisão de indivíduos ou grupos. Por essa razão, os indivíduos não são nem podem ser culpabilizados, simplesmente porque, de efeito, lhes cabe o alibi da ignorância e mesmo da impotência. O sistema se impõe por si mesmo, razão pela qual as correções de rumo já não podem ser alcançadas pela ética individualista que não afeta o sistema. Ora, esse é, geralmente, o enfoque da Educação Ambiental (2014, p. 19).

É fundamental que se considere a crítica proposta por Goergen, no que concordamos plenamente, afinal, como vimos debatendo, a face hegemônica da Educação Ambiental tem na culpabilização individual dos problemas da forma de produção da existência humana uma de suas mais fortes características. Entretanto, precisamos atentar para não tomarmos a reorientação ética e epistemológica como momento primeiro da transformação social, pois se pressupomos que os problemas socioambientais são originados pelo advento da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem, também é nesta esfera que as questões socioambientais devem ser resolvidas. Ao defendermos essa ideia não estamos afirmando que o redimensionamento ético e epistemológico não seja de fundamental importância; muito pelo contrário, estamos reiterando que não podemos correr os riscos de aplicarmos à ética e à epistemologia – segundo nossa compreensão de mundo – o mesmo caráter salvacionista de que, em muitos casos, padece a Educação Ambiental.

O que objetivamos, neste tópico, foi explicitar alguns elementos que perpassam e constituem o debate sobre Educação Ambiental na atualidade. Sabemos que não temos condições de, neste estudo, desenvolvermos com propriedade todas as grandes questões

impostas pela materialidade, em especial aquelas que dizem respeito ao intercâmbio vital entre homem e natureza. No entanto, foi grande o nosso empenho em encontrar subsídios para compreender melhor a própria forma como estamos entendendo a Educação Ambiental.

5 BASES EPISTEMOLÓGICAS

Trazer a compreensão de mundo do materialismo histórico e dialético para esta pesquisa não foi mero acaso ou escolha aleatória. Foi, antes de tudo, expressão da forma como nos posicionamos, como conhecemos a realidade objetiva, como nos relacionamos com o outro e com o restante da natureza. O materialismo histórico tem sido, no desenvolvimento desta pesquisa e na trajetória desta pesquisadora, um guia para ação. Compreendemos, a partir do marxismo, a unidade entre prática e teoria, entre realidade objetiva e subjetiva, e, portanto, esta pesquisa não é apenas o exercício teórico de leitura, análise e escrita de um relatório de dissertação, mas sim, minha experiência formativa, trabalho por meio do qual me humanizo.

Neste momento de abertura a respeito do método, apresentamos alguns pressupostos que dialogam com nossa compreensão de ciência e da nossa atividade enquanto pesquisadores que pretendem desenvolver seus estudos em uma perspectiva o mais próxima possível do materialismo histórico e dialético. Começamos com alguns apontamentos sobre a neutralidade ideológica por considerarmos que tanto este tópico, quanto os dois seguintes – pluralismo metodológico e ortodoxia do método – dizem respeito ao que compreendemos ser indispensável no processo de todo pesquisador, a tomada de posição. Assumimos a posição de que a ciência não é neutra e é tarefa do pesquisador explicitar de que lado da luta de classes se coloca. No segundo momento, abordamos a questão do pluralismo metodológico, que compreendemos importante trazer para esta pesquisa, pois esta faz parte do desenvolvimento da ciência e ainda hoje é ponto de debate entre os pesquisadores. Para finalizar este primeiro momento do desenvolvimento do método, trazemos a ortodoxia do método, na tentativa de esclarecer alguns pontos sobre este debate e porque assim compreendemos que nossa pesquisa poderá explicitar melhor sua intencionalidade.

Apesar de termos separado as questões da neutralidade ideológica, do pluralismo metodológico e da ortodoxia do método em três tópicos distintos, não consideramos que tal separação se efetive na materialidade, ela é apenas recurso de escrita para que possamos desenvolver o texto com a maior clareza possível e para que o leitor possa ir aos poucos adentrando à nossa linha de raciocínio.

Almejamos começar esta etapa de nossa escrita discorrendo sobre o “mito da neutralidade ideológica”, compreensão posta por Mészáros em sua obra *O poder da*

ideologia (2012). Assim como apresentaremos apoiados em Lukács (2003) a ortodoxia do método, a não-neutralidade ideológica se configura como um postulado em nossa compreensão de pesquisa, de método e metodologia. Mészáros afirma que ideologia é sempre ideologia de classe, ou seja, a produção de determinada pesquisa está imbuída de ideologia de classe. Essa ideologia nem sempre é a ideologia da classe a qual pertence o produtor da pesquisa, muito pelo contrário, na grande maioria das vezes é a ideologia da classe hegemônica, afinal, compreendemos embasados em Marx que, “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes (2009, p. 67)”.

A fim de sustentar mais claramente as bases de nossa compreensão sobre a neutralidade ideológica, cumpre explicitar, em linhas gerais, o que entendemos por ideologia. Como já afirmado anteriormente, compreendemos que a ideologia tem como característica um caráter de classe, porém, Mészáros (2012) vai além e detalha um pouco mais sobre o que seria ideologia, apresentando-a em suas diversas determinações.

Primeiramente, o autor destaca a possibilidade de a ideologia ser uma compreensão invertida da realidade, onde uma classe assume os interesses de outra como se fossem seus. Em um segundo momento, Mészáros apresenta a ideologia como “consciência prática inevitável das sociedades de classe” (2004, p.67), deixando absolutamente claro que existe intencionalidade em nossas práticas.

O autor questiona ainda a compreensão de ideologia como falsa consciência, o que podemos entender como o movimento de encobrimento da realidade, empregado a fim de atender a interesses específicos. O debate sobre o conceito de ideologia é bastante amplo na ciência, em especial, na teoria marxista. Não negamos a possibilidade de pensarmos a ideologia de outra forma, no entanto, a compreensão de Mészáros é a que, até este momento, melhor atende aos nossos questionamentos.

Buscamos aporte teórico para a compreensão de neutralidade ideológica majoritariamente em István Mészáros (2012) e Ivo Tonet (2004). Em acordo com os autores não podemos compreender a ideologia sem o caráter de classe que lhe é intrínseco. Assim como não podemos entender ideologia sem ter sua base na classe social, não podemos compreender a pesquisa sem a ideologia da classe a qual está servindo, ou seja, a neutralidade ideológica se apresenta como um mito, ratificando a posição de Mészáros.

A ciência, tal qual conhecemos hoje, teve seu desenvolvimento intimamente ligada à ascensão da classe burguesa. Ao tornar-se classe hegemônica, a burguesia trouxe consigo uma compreensão de fazer científico que atende às suas necessidades. Os postulados que essa ciência carrega – dentre eles a neutralidade ideológica e o pluralismo metodológico – têm como função reafirmar os interesses da classe dominante.

Não diferente do cenário que estamos descrevendo, vemos o desenvolvimento de uma compreensão de Educação Ambiental hegemônica, que, em seu processo histórico, vem claramente atendendo aos interesses de determinada classe. Observamos em alguns autores referenciais do campo da Educação Ambiental (Loureiro, Layrargues, Reigota, dentre outros) que o histórico do campo majoritário da Educação Ambiental é caracterizado por uma sucessão de conferências, encontros e reuniões promovidas por organizações e grupos autointitulados “neutros”, que representam os interesses dos Estados e da ciência na promoção de relações harmônicas, sustentáveis e ambientalmente justas.

Tais grupos e organizações recorrem à neutralidade para velar os reais interesses que movem suas propostas. Não é raro constatarmos que as cartas provenientes desses encontros apresentam um conjunto de frases impactantes e axiomas que encantam os leitores, atendendo a uma compreensão superficial da realidade. Os conceitos apresentados nelas, não são suficientemente desenvolvidos, impossibilitando um melhor entendimento da compreensão de “sustentabilidade”, “harmonia” e “desenvolvimento” defendida. Essa estratégia nos leva a questionar a real compreensão desses grupos sobre estes conceitos.

Nos causa certa estranheza que a classe que se apropria da riqueza produzida pelos trabalhadores fale sobre “harmonia”, afinal, tal harmonia não se verifica no consumo individual das riquezas produzidas coletivamente pela classe trabalhadora. Tampouco o conceito de “sustentabilidade” é levado em consideração quando fábricas se instalam em determinadas regiões e pioram as condições de vida das populações e do ambiente em que se localizam.

Da mesma forma, as demissões em massa que ocorrem quando a permanência de uma empresa em determinada localidade não é mais rentável, nos fazem pensar sobre a sustentabilidade das condições materiais dos trabalhadores. Assim ocorre com o

conceito de “desenvolvimento” abordado nesses encontros, que, em discursos e cartas soam como algo necessário à maioria da população, atendendo na verdade apenas aos interesses de um grupo minoritário.

Tudo isso nos mostra que existem interesses intencionalmente velados nas proposições que cada grupo defende, e neste sentido, a Ciência, a Educação e a Educação Ambiental têm sido utilizadas para promover esses interesses. E para que tais interesses não sejam desvelados pela classe que produz a riqueza consumida por poucos, é necessário que se instituem instâncias, aparentemente, puras, neutras, isentas de ideologia, a própria ciência, então – segundo essa compreensão de mundo – seria uma dessas instâncias.

Se o fazer científico é puro e não atende a interesses específicos, todas as descobertas e invenções provenientes desse saber também são produções puras, desse modo, a ciência burguesa que tem contribuído para a crise ambiental e dentro dela o aumento do fosso entre os mais ricos e os mais pobres, apresenta apenas resultados naturais do desenvolvimento social. Com a ajuda desta ciência, poderíamos concluir que se a pobreza existe, não é porque determinadas relações possibilitaram tal impedimento à apropriação da riqueza produzida, mas sim porque assim são as leis naturais do desenvolvimento, assim funciona a ordem da sociedade – assim é a neutralidade ideológica.

Especificamente sobre essa questão do fazer científico, Tonet aponta que,

O conhecimento científico, porque se pretende verdadeiro, deve ser objetivo, uma vez que sua função é capturar a lógica própria do objeto. Ser neutro é não tomar partido, isto é, não permitir que julgamentos de valor interfiram na produção do conhecimento. [...] Na medida em que existe uma vinculação essencial entre conhecimento e perspectiva de classe então, nenhum conhecimento pode ser produzido sem estar marcado, de alguma maneira, por essa vinculação (2013, p.109).

À classe burguesa interessa que os saberes desenvolvidos pela classe trabalhadora sejam aparentes, superficiais e imediatos. O consenso, a objetividade, a neutralidade ratificam a posição superior em que a ciência dominante – em nossa época a ciência burguesa – se coloca. O desvelar dos nexos causais que permitem que a realidade seja de determinada forma rompe com os interesses de quem necessita da conservação do *status quo* para se manter no poder.

Assim, a ciência burguesa, “longe de oferecer um espaço adequado para a investigação crítica, a adoção geral do quadro metodológico pretensamente neutro equivale, de fato, a consentir em não levantar as questões que realmente importam” (MÉSZÁROS, 2012, p.302). Os conhecimentos que desvelem a legalidade ontológica dos fenômenos abrem espaço à contestação das relações e interesses que possibilitaram o desenvolvimento de tal fenômeno. Por este motivo, não seria lógico que as classes dominantes fizessem a concessão de espaços para o desenvolvimento de uma ciência contestadora de sua legalidade ontológica.

Entendemos que é inviável buscar uma compreensão de ciência fora do processo histórico da qual é proveniente. O homem atua de acordo com as necessidades impostas pela materialidade, e tais necessidades são determinadas pelas condições materiais a que estes homens têm acesso. Compreender a atuação do homem no fazer científico implica no conhecimento dos interesses de classe inerentes às ações humanas que se desenvolvem em uma sociedade dividida em classes.

A burguesia se apoia no postulado da objetividade, da neutralidade ideológica para continuar sustentando sua posição. Segundo essa compreensão, assumir uma posição frente ao desenvolvimento da ciência poderia afetar o sucesso de um trabalho científico, e ao fazermos ciência deveríamos ser o mais objetivos possível, deixando de lado os juízos de valor.

Tais sentenças comumente reproduzidas pela ciência burguesa carregam consigo contradições que em nossa compreensão não são verdadeiras. O primeiro ponto que precisamos destacar fala sobre a objetividade no fazer científico. Ao tratarmos do ser social – que produz a ciência – a objetividade por si só não seria possível, ela está diretamente ligada à subjetividade. Isso não significa afirmar que essa relação se dá de forma equivalente.

Assumimos, pois, a compreensão de que na relação entre objetividade e subjetividade, a prioridade é da materialidade. Sendo assim, o sujeito nunca pode estar neutro em relação ao objeto. Esta relação é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que o objeto atua na subjetividade do sujeito – por meio das propriedades do reflexo –, transformando-o, também o sujeito incide sobre o objeto, igualmente transformando-o.

A segunda questão a destacar diz respeito ao juízo de valor, pois a negação da tomada de posição por parte do cientista é demasiadamente ideológica, visto que, se compreendermos que o cientista deve e pode ser idôneo em relação ao seu fazer, estaríamos deixando de lado as implicações éticas de sua produção. Como deveria se portar um cientista cujo trabalho desenvolvido em uma instituição pública recebe financiamento de empresas privadas com interesses opostos à classe a qual pertence? E no caso de pesquisas financiadas com recursos públicos e que acabam por gerar lucro e expropriação das riquezas produzidas pelos trabalhadores, deveria o cientista desenvolver seu fazer científico sem levar em conta os interesses que estão por trás da ciência?

O movimento de incluir nas discussões apresentadas neste texto a compreensão da neutralidade ideológica tem razão pela necessidade de reafirmarmos que assumimos com essa pesquisa uma posição em prol da classe trabalhadora. Dessa forma, nossa busca por conhecer a essência de nosso fenômeno e os nexos causais que regem o desenvolvimento da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado, se dá pelo viés da classe trabalhadora.

Fazer ciência que se pretenda revolucionária neste modelo de sociedade é posicionar-se na contramão da formação e das práticas dominantes. Assumir a ciência marxista como intencional e ideológica é encarar a função social do desenvolvimento científico.

Relevantes são os estudos do professor Ivo Tonet (2004) sobre o pluralismo metodológico. Este se liga diretamente à neutralidade ideológica, tópico que desenvolvemos anteriormente, onde, assumindo determinado interesse de classe ou orientação teórico-metodológica, estaríamos nos fechando à liberdade necessária ao desenvolvimento de uma pesquisa.

Tal fenômeno é retratado por Tonet (2004), não como a prova do exercício da liberdade dos pesquisadores, mas sim como sintoma da decadência ideológica da classe burguesa. Essa classe, não mais podendo se sustentar, tenta – esperamos que inutilmente – revigorar-se com o fôlego de compreensões que muitas vezes nascem sobre bases filosóficas já superadas. Esse movimento é característico da corrosão interna da classe dominante que, na medida em que se intensificam suas crises, aumenta também o número de constructos teóricos que reivindicam o consenso e a moderação, instrumento

claramente a serviço do apaziguamento das crises. Já nos períodos de estabilidade, vemos que as armas teóricas da burguesia voltam a se afinar, transparecendo a solidez necessária a uma classe dominante que se pretende insuperável.

Sobre essa questão, Tonet nos diz que

Ao contrário do pensam os defensores do pluralismo metodológico, a existência desta grande diversidade de propostas não representa um índice de vitalidade positiva das ciências sociais, mas um sintoma de decadência ideológica da perspectiva burguesa (2004, p.116).

É também do interesse da classe dominante que o conhecimento produzido seja o mais individualizado e fragmentado possível, que o debate seja superficialmente compreendido como “argumentações iguais, com palavras diferentes”. É preciso deixar claro que entendemos a intencionalidade contida neste debate. Disfarçados sob diferenças tópicas, ou mesmo profundas (Tonet, 2004), esconde-se o antagonismo dos princípios, de compreensões de mundo que não só partem de pontos diferentes, mas nos levam a interesses também antagônicos.

Cumpramos destacar que romper com a perspectiva do pluralismo metodológico não é assumir a posição de sufocar o debate e exigir que a produção de conhecimento se dê a partir de uma perspectiva marxista. Compreendemos que tal debate é salutar ao desenvolvimento da ciência, no entanto, compreendemos que é necessário uma clareza de posição neste debate, que se explicita a partir de que referenciais e que projeto de sociedade assumimos.

Triviños (2009) nos auxilia a compreender o pluralismo metodológico quando fala do ecletismo, possibilitado, segundo ele, pela indisciplina teórico-metodológica. Tal postura seria a superficialidade no trato dos referenciais que utilizamos, conciliando incompatibilidades e tratando como secundárias questões que dizem respeito à raiz dos problemas.

Entretanto, precisamos atentar que, em muitos casos, não se trata de ecletismo, indisciplina, neutralidade ou pluralismo por parte dos que analisam os fenômenos materiais em sua superficialidade, imediatividade e aparência. Caso estes compreendam o mundo em concordância com aqueles que negam a cognoscibilidade da essência, precisamos dizer que esta postura é absolutamente coerente com seus referenciais e afasta-se do pluralismo e ecletismo. Consideramos que esta é a postura mais coerente e

necessária no debate científico que se pretende sério. Não é absolutamente coerente que um pesquisador que se utilize de referenciais que negam a possibilidade de conhecermos a essência dos fenômenos empreenda um estudo baseado nos aspectos fenomênicos da coisa?

A clareza de postura que defendemos não nos permite afirmar que é preciso que se estude por 20 anos sobre determinado assunto para que se ouse questionar ou falar sobre, mas sim que se procure, compreendendo a incompletude de nosso processo formativo, a clareza nos referenciais a partir dos quais empreendemos nossas pesquisas.

Considerando a necessidade de que o debate científico entre as diferentes compreensões de mundo se dê a partir da clareza de posição, trazemos para este estudo a questão da ortodoxia do método, presente nos estudos que realizamos das obras de Lukács (2003) e Tonet (2004). Porém, apesar de encontrarmos nestes dois autores um claro referencial a fim de que possamos explicitar nossa tomada de posição, não podemos deixar de lembrar que tal questão está contida em obras de outros autores, se não de forma clara, destacando-se em um segundo olhar. A título de exemplo, citamos a obra “Sobre a prática e sobre a contradição” onde Mao Tsé-Tung opõe-se aos dogmáticos, apresentando o caráter nocivo ao movimento revolucionário das atitudes daqueles que, negando o caráter antidogmático do marxismo, estavam “[...] não fazendo mais do que amedrontar as pessoas com palavras e frases isoladas, extraídas ao acaso dos textos marxistas. (2009, p.11)”.

É preciso salientar também que a opção de trazer a questão da ortodoxia do método e de apresentá-la junto ao estudo que desenvolvemos sobre a ciência e o método marxista não foi uma decisão de segunda ordem ou uma tentativa de adensar este relatório. Foi, antes de tudo, a necessidade de elucidar o processo de nosso fazer científico e de trazer à tona as questões impostas pela materialidade, que, exigiu desde os nossos primeiros estudos e aproximações com a compreensão marxista, uma tomada de posição e rigorosidade que esperamos atingir em nossos processos formativos.

Não é à toa que tal debate se fez necessário neste estudo. Não foram poucas as vezes em que, rotulados como dogmáticos e cegos pela leitura marxista da realidade, fomos surpreendidos pela mesma negação do movimento dialético da realidade a que fomos acusados. Nossas práticas têm sido criticadas com a mesma avidez com que dizem que agimos. Deixar de lado a vitalidade e o movimento inerentes ao marxismo é

fazer a crítica ao dogmatismo dos marxistas a partir da superficialidade e, da aparência, bem como sabemos. A aparência, ainda que esteja em relação com a essência, não corresponde a esta em absoluto. Neste sentido, Lukács ao citar Marx, nos diz que todo fenômeno esconde em sua essência aspectos que na imediaticidade de sua manifestação não podemos desvendar. Se a aparência de um fenômeno correspondesse integralmente à essência do mesmo, não seria necessário fazer ciência (2003, p.75).

Longe de corroborar com a crítica revisionista às obras marxistas, mas no sentido de compreender o que é essencial no entendimento marxista da realidade, é que abordamos a necessária e inerente revitalização da compreensão de mundo proposta por Marx. Ainda que, em virtude do tempo que dispomos para a realização desta pesquisa de mestrado não seja possível desenvolver de forma satisfatória todos os aspectos que compõem a compreensão marxista de mundo, é necessário que se identifique aquilo que constitui o seu núcleo central, núcleo este que, no processo histórico de revitalização do marxismo precisa ser resgatado em suas proposições originais.

Comprendemos, com a ajuda de Lukács (2003) que, ainda que algumas proposições marxistas sejam superadas em virtude do desenvolvimento histórico da ciência, não será necessário romper frontalmente com o conjunto da proposição marxista, porque a ortodoxia, em relação a esta compreensão de mundo, diz respeito exclusivamente ao método.

Não temos a pretensão de afirmar que todas as considerações tecidas por Marx no século XIX possam ser aplicadas aos nossos dias de forma imutável. É inegável que a materialidade sofreu alterações inimagináveis na época de Marx, e, portanto, não poderia ele discorrer sobre o que ainda não era material. A título de exemplo, podemos citar o alto desenvolvimento tecnológico em que estamos imersos. Não poderia Marx falar de tais tecnologias (como computadores, comunicação via satélite, etc.) se isto ainda não existia em sua época. Tampouco estaria correto se fizéssemos tal leitura retirando das obras de Marx trechos que se encaixam em outros contextos e fazendo remendos na teoria marxista que deem ideia de que Marx esmiuçou tal desenvolvimento tecnológico. Nosso papel, enquanto estudiosos desta compreensão de mundo que pretendem dar continuidade a tal perspectiva, é capturar da produção marxista, aqueles aspectos que nos permitam fazer a leitura da realidade.

Seguindo em nosso exemplo, compreendemos que mais correto seria dizer que, partindo de uma leitura marxista do mundo, podemos entender que tal desenvolvimento tecnológico não paira na realidade, abstraído de quaisquer relações ou ligações. O desenvolvimento que vivemos hoje corresponde ao movimento histórico do desenvolvimento da ciência, e tais tecnologias estão inscritas em determinado modo-de-produção, cuja legalidade ontológica liga-se à exploração do homem pelo homem, o que também esteve presente em outros modos-de-produção. Nesta leitura, podemos dizer então que, este desenvolvimento tecnológico, relacionando-se a outros fenômenos, compõem uma totalidade. Desta totalidade podemos pinçar, abstratamente, o fenômeno do desenvolvimento tecnológico, para então compreendê-lo em suas múltiplas relações e ligações, entendendo sua identidade e diferença dos outros fenômenos.

Partindo do método marxista, e entendendo que dele não podemos abrir mão, vamos, na medida de nossas possibilidades, revigorando o caráter histórico das proposições marxistas. Vemos em Lukács que

a função do marxismo ortodoxo – a superação do revisionismo e do utopismo – não é, portanto, uma liquidação definitiva de falsas tendências, mas uma luta incessantemente renovada contra a influência perversora das formas do pensamento burguês sobre o pensamento do proletariado. Essa ortodoxia não é guardiã de tradições, mas a anunciadora sempre em vigília da relação entre o instante presente e suas tarefas históricas em relação à totalidade do processo histórico (2003, p.104).

Não cabe a nós, portanto, enquadrar a realidade dentro da teoria marxista, mas sim, partir dela, enquanto compreensão de mundo, para tecermos a leitura das atuais condições históricas em que estamos imersos, desenvolvendo tal leitura a partir do que compreendemos como o método, para nós, o mais adequado ao desvelamento da realidade, o método marxista.

Após termos explicitado alguns princípios com que iremos olhar para a historicidade que permitiu o desenvolvimento do método marxista, explicitaremos a forma como temos nos movimentado no conhecimento deste método. Partimos de uma compreensão geral da ciência, caracterizando-a, antes de tudo, pelo que lhe é prioritariamente determinante, a perspectiva da classe burguesa. Num movimento de retorno às bases de nosso fenômeno, vamos descobrindo o que permitiu o desenvolvimento da cientificidade marxista e o que esta conservou e superou. Este

movimento culmina em uma nova chegada à atualidade do fazer científico, agora com uma compreensão muito mais rica e articulada.

A necessidade de submetermos nosso fenômeno à um tratamento histórico-dialético, partiu das leituras de Lukács (2003), que constitui-se como valioso suporte teórico na árdua tarefa de tentar compreender o complexo método marxista.

A ciência, tal qual a conhecemos hoje, carrega consigo, como todo fenômeno material, a sua historicidade. Para que a ciência moderna pudesse se desenvolver até o estágio em que se encontra, várias relações de causa e efeito tiveram de se materializar. Exemplo de relação de causa e efeito ligada diretamente a este fenômeno é o declínio da sociedade feudal e a ascensão da sociedade burguesa, interação que, em sua trajetória de luta e unidade dos contrários, teve sua unidade na Revolução Francesa de 1789, quando a burguesia reuniu as condições materiais para tornar-se classe hegemônica.

Obviamente, a resolução da luta, na unidade dos contrários, dá início a uma nova gama de contradições, também em constante relação de luta e unidade. As novas contradições disparadas emblematicamente pelos acontecimentos da Revolução Francesa se apresentam de diversas formas, como contradições prioritárias ou secundárias, como antagônicas ou não. Das contradições antagônicas engendradas pela ascensão da burguesia, uma delas é de vital importância não só para a compreensão de nosso fenômeno de pesquisa, ou para a compreensão da ciência moderna, o que se torna basilar para entendermos de que lado da ciência nos colocamos e a serviço de quem cada lado está.

A contradição antagônica da qual falamos é a que se desenvolve entre burguesia e proletariado, classes distintas, com projetos de sociedade distintos e com interesses diametralmente opostos. A ciência moderna, ou para nós, ciência burguesa, tem nesta contradição sua ligação mais importante. Por este motivo, faz-se necessário falarmos das compreensões de mundo que se afiliam a cada lado desta contradição.

Tomamos como ponto de partida para desenvolvermos a compreensão da ciência moderna a situação atual do fazer científico. Em nossa perspectiva, ainda vivemos na modernidade e o desenvolvimento da ciência está, majoritariamente, nas mãos da classe dominante. Assim como algumas metanarrativas da modernidade continuam vigentes, também a classe burguesa continua a manter sua hegemonia.

A abordagem da ciência moderna, bem como de alguns destaques da historicidade do fazer científico é importante porque entendemos que nosso fenômeno de pesquisa está diretamente vinculado a este desenvolvimento. Nossa intenção é questionar com que interesses se vincula o saber científico produzido na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado. Queremos compreender como os saberes desenvolvidos na Ênfase, dentre eles a Educação Ambiental, contribuem para uma ciência que universalize os conhecimentos necessários à humanização, ao trabalho ontológico; ou se a produção científica e a compreensão de Educação Ambiental propostas na Ênfase atendem aos interesses do mercado?

Nosso papel enquanto cientistas – e no caso desta pesquisadora, como historiadora – é, partindo das atuais condições de produção da ciência, investigar como a ciência tem sido produzida na história, quais são as contradições que determinaram seu movimento. Só então, num movimento de retorno, após termos avançado na compreensão do que ocorreu na história da ciência, intentaremos desvendar a essência de nosso fenômeno de pesquisa.

A forma de fazer ciência no mundo moderno, e que mesmo com seu desenvolvimento permanece em sua essência muito semelhante ao que vemos agora, caracteriza-se por uma virada de centralidade na relação objeto-sujeito. Se no período greco-medieval a relação se dava da base material para a base espiritual – mais adiante aprofundaremos algumas características desse período histórico – na modernidade a relação se inverte, agora esse movimento se dá a partir do sujeito. Vejamos o que Tonet nos diz a respeito:

A transição do mundo medieval ao mundo moderno significou uma mudança profunda no padrão da racionalidade. Em resumo, um deslocamento da centralidade da objetividade (realidade objetiva) para a centralidade da subjetividade. (2006, p. 5)

Tal inversão não foi à toa, pois era necessário à classe um modelo de ciência que se encaixasse em seu projeto de sociedade. No período em que lutava para superar o modo-de-produção feudal, a burguesia esforçava-se para desenvolver um modelo científico que desvendasse a naturalidade das relações de produção feudais. Era interessante trazer a subjetividade humana para o centro do debate, e com ela, a historicidade de um modelo religioso que propunha relações inalcançáveis ao homem.

Esse desenvolvimento revolucionário da filosofia burguesa guardava interesses bem claros. Se podemos descobrir as leis da realidade objetiva, se o homem passa a figurar como ser histórico, se as relações sociais são produto desta história, não faz sentido aceitar passivamente os desígnios da igreja e dos senhores feudais. Uma classe periférica tinha agora em mãos as armas filosóficas para enfrentar a classe dominante da época.

No entanto, após ter se tornado classe hegemônica, a classe burguesa percebeu que tal filosofia não estava mais de acordo com suas necessidades, segundo Carlos Nelson Coutinho,

Na época em que a burguesia era o porta-voz do progresso social, seus representantes ideológicos podiam considerar a realidade como um todo racional, cujo conhecimento e consequente domínio eram uma possibilidade aberta à razão humana.[...] Ao tornar-se uma classe conservadora, interessada na perpetuação e na justificação teórica do existente, a burguesia estreita cada vez mais a margem para uma apreensão objetiva e global da realidade. (2010, p.22)

O movimento de conservadorismo empreendido pela classe burguesa é característico de uma classe cujos interesses são particulares e, portanto, não universais. Esses interesses dialogam perfeitamente com o modo-de-produção que acompanha a ascensão da classe burguesa, o modo-de-produção capitalista, que tem em seu fundamento justamente o caráter particular de quem se beneficia do seu desenvolvimento. No modo-de-produção capitalista, bem como já acontecia no período escravista e feudal, a riqueza de uns se dá pela miséria da maioria.

Nossa intenção ao explorarmos alguns aspectos da ciência moderna no início do desenvolvimento de nosso estudo da compreensão de método se deu para que possamos entender o movimento que tornou possível não só a elaboração da teoria marxista, mas, enquanto campo particular, permitiu também o desenvolvimento das ciências humanas – da qual o curso de história faz parte – e da própria Educação Ambiental enquanto compreensão moldada também dentro dos padrões da ciência moderna.

Na sequência de nosso estudo, procuraremos apontar alguns destaques históricos que permitirão compreendermos melhor como chegamos até esse padrão científico, quais os desdobramentos da cientificidade burguesa e o que a teoria marxista desenvolveu, contrapôs ou avançou a partir de outras compreensões de ciência. Para

tanto, faremos um retorno abstrato na cronologia do desenvolvimento da ciência, apresentando brevemente algumas compreensões e aspectos das condições materiais que influenciaram a ciência do período greco-medieval. Trataremos os dois períodos em um só tópico porque compreendemos, a partir do estudo de nossos referenciais teóricos, que esses períodos guardam semelhanças na compreensão hegemônica da ciência.

Devido ao ainda débil desenvolvimento das forças produtivas, tanto no período grego quanto no período medieval, o homem deste período dedicou-se mais à pergunta “O que é?” do que ao “Como?” que caracteriza o questionamento filosófico do mundo moderno. Partindo dessa compreensão, podemos ressaltar a centralidade do objeto na ciência Greco-Medieval, onde o sujeito gira em torno deste objeto.

Porém, ainda que, nesta relação, a centralidade esteja no objeto, e não no sujeito, cabe lembrar que o objeto, é compreendido, majoritariamente, como algo estanque, impenetrável, cuja essência não pode ser desvendada pelo sujeito. Segundo Lukács,

A incapacidade de penetrar o próprio objeto se exprime intelectualmente nas forças motrizes transcendentais que, de maneira mitológica, constroem e estruturam a realidade, a relação entre os objetos, nossas relações com eles e suas modificações no processo histórico (2003, p.93).

Tal excerto pode ilustrar o caráter de transcendentalidade do pensamento hegemônico greco-medieval, onde as estruturas, a-históricas, são inalcançáveis aos homens. Tal posição filosófica se explica, primeiramente no período grego, pela característica de ensinar por meio de poemas, epopeias, grandes narrativas mitológicas que se utilizavam de metáforas para tentar explicar o mundo. Afinal, o que não é compreendido, historicamente, tende a ser explicado pela mitologia, pelo sobrenatural, como algo que é transcendente e metafísico, não sendo passível de conhecimento pelo homem.

Tonet, nos fala um pouco sobre o caráter dos conhecimentos produzidos nesse período histórico, onde a naturalidade das relações sociais e a contemplação do mundo tinham grande destaque:

ao homem cabia, diante do mundo, muito mais uma atitude de passividade do que de atividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar. Embora se visse compelido a agir, sabia que seu destino não seria, em última análise, decidido por

ele. Por seu lado, o conhecimento verdadeiro tinha um caráter muito mais contemplativo do que ativo, pois ao sujeito não cabia mais do que desvelar a verdade existente no ser. (2013, p. 24)

À ciência cabia então, não o desvelar da essência das relações sociais, mas o conhecimento da razão de ser do homem e das coisas por si só. Tal compreensão de ciência é plenamente pertinente com a classe hegemônica da época – na Grécia a aristocracia, e no Medievo os senhores feudais e o clero – que afinal, necessitava do caráter imutável, a-histórico das relações sociais e de produção para manter-se enquanto classe dominante. Vemos que, nesse cenário, é importante o papel que cabe à ontologia, que se constitui como uma busca pela razão de ser dos homens e das coisas. Essa característica, apesar de muito forte no período greco-medieval, é deixada de lado pela ciência burguesa, que se identifica mais com o “Como?” com os procedimentos científicos de ordem lógica e racional. Cabe lembrar que, em nossa compreensão, quem fez o resgate da ontologia no período moderno foi Marx, utilizando-se dela, mas superando suas bases a-históricas.

No tocante à sociedade grega, precisamos destacar algumas especificidades que fazem com que a tratemos aqui como um período histórico do desenvolvimento da ciência. A apropriação do excedente do trabalho por parte da classe dominante permitiu que a sociedade grega pudesse desenvolver, com maior propriedade que no período medieval, sua filosofia, arte e ginástica.

Devido a esse desenvolvimento, foram produzidos dois modelos formativos para o cidadão grego, sendo eles a Areté e a Paidéia. O primeiro deles diz respeito ao que se espera de um cidadão, lembrando que os cidadãos gregos não eram todos os homens e mulheres que lá viviam, mas sim um pequeno grupo, de onde eram excluídas as mulheres, os escravos, estrangeiros, etc. No ideal da Areté, o bom e o belo deveriam ser indissociáveis, o que se relaciona com a produção de conhecimentos da época, onde os ensinamentos se davam pelo meio dos poemas, das narrativas épicas, onde os personagens eram em muitos casos figuras extremamente virtuosas. Este modelo formativo foi predominante no período clássico da sociedade grega.

Um segundo modelo formativo chamado Paidéia ganhou maior propriedade a partir do Século V quando a técnica começa a sobrepor-se aos mitos, ao saber religioso, que perdem espaço para que o saber científico pudesse se tornar hegemônico. Nesse período ocorre um grande desenvolvimento da matemática, da física e do quimismo.

Com a Paidéia se propunha um programa educativo bastante amplo, com aspectos ainda humanistas, de moral e da ginástica. A proposta grega de Paidéia constituía-se de um currículo clássico onde eram desenvolvidas a retórica, a gramática e a lógica, acrescidos de um segundo momento onde os conhecimentos desenvolvidos eram relativos à astronomia, música, matemática e geometria. Vemos nesses dois modelos de formação alguns aspectos tanto da formação integral – a *bildung* da filosofia clássica alemã – quanto da omnilateralidade proposta por Marx.

Cabe ressaltar também que após o declínio do imperialismo grego – fase em que ocorreu o apogeu do desenvolvimento da sociedade grega –, a ciência sofreu um forte revés quando da entrada da humanidade no mundo medieval. Marcado pelas guerras, pela fome e pela peste, tendo suas forças produtivas dizimadas por esses três fenômenos, a população europeia foi reduzida em grande parte. Esse foi o período de maior preponderância da Igreja Católica, que tinha na ciência uma grande rival, inclusive usando contra ela uma de suas maiores armas, a Inquisição. Foi também sob a influência desta instituição que a filosofia medieval teve sua maior produção, com filósofos diretamente ligados à igreja, como Agostinho e Tomás de Aquino.

O período greco-medieval permitiu que a ciência desse seus primeiros passos, a princípio na forma mitológica, e após com o desenvolvimento dos saberes mais técnicos e por fim, sob a influência da Igreja e do desespero característico de um mundo devastado. Com o desenvolvimento da burguesia, classe que pouco a pouco liquidou o feudalismo, temos não só a ascensão de um novo modo do homem produzir sua existência, mas de toda uma cientificidade que auxiliasse nas novas formas de produção que estavam surgindo. Chegamos ao período do renascimento, que, não sem motivos, permite o renascer da arte, da música e da filosofia, presentes no mundo grego, mas assoladas no período medieval.

Para que possamos compreender as contradições que se desenvolveram entre o período medieval e o período moderno, trazemos algumas considerações sobre o que estamos compreendendo como a ponte entre esses dois períodos históricos. Para nós, o que caracteriza os últimos momentos do medievo e os primeiros passos da modernidade é o período renascentista.

Longe de adentrar em uma área de grande conflito entre os historiadores, não detalharemos aqui uma datação muito precisa sobre o período do renascimento,

falaremos apenas que tais acontecimentos se desenvolveram aproximadamente do século XIV ao século XVII.

O renascimento caracteriza-se não só pelo renascer da arte e da filosofia grega, que estavam majoritariamente esquecidas ao longo do período medieval; renasce também a importância do homem frente a um medievo caracterizado por uma compreensão de mundo teocêntrica. Como já abordado anteriormente, do período greco-medieval à modernidade há uma mudança de perspectiva, passando da centralidade do objeto para a centralidade do sujeito. É momento também de renascimento das próprias condições materiais necessárias à sobrevivência humana.

Nesse período, a classe burguesa começava a aumentar seu poder econômico, passando de meros comerciantes e ligas de artesãos para a classe que financiava a nobreza. É preciso lembrar que é também neste momento que a nobreza encara a necessidade de expandir seus territórios, lançando-se ao mar à procura de novas terras. Porém, para construir barcos, pagar soldados e prover os mantimentos necessários a tal investida, seria necessário uma vasta quantia de riqueza; é nesse cenário que se insere a classe burguesa. À medida que a nobreza e o clero vão ficando mais dependentes da classe burguesa para financiar seu estilo de vida e sua política, cresce também o poder que as trocas comerciais vão desempenhando no modo como as pessoas produziam sua existência. Temos aí, alguns fatores importantes para o início do modo-de-produção capitalista. Com a ajuda de Tonet, podemos compreender melhor como tais mudanças se processam,

Todas estas transformações econômicas tiveram como resultado, e em determinação recíproca, profundas mudanças em todas as outras dimensões da vida humana. [...] Temos aí o processo, ativamente liderado pela classe burguesa, de constituição do Estado Moderno e das nações modernas. Também temos aquele enorme florescimento das artes, das ciências, de um novo modo de ver o mundo e relacionar-se com ele. (2013, p. 31).

Essa nova forma de relacionar-se com o mundo material foi possível justamente pelas grandes transformações nas bases de produção. O renascimento dos modelos formativos do cidadão grego davam o tom da produção artística do renascimento. Assim como o cidadão grego deveria unir à excelência de sua corporeidade o desenvolvimento da pintura, da retórica e de suas virtudes, também o artista do período renascentista procurava tais características na sua produção. Nas produções de Leonardo da Vinci,

temos um bom exemplo de como se desenvolviam as relações sociais e a ciência do renascimento. Segundo Mondolfo,

O artista, portanto, não pode ser artista verdadeiro sem ser cientista, sem penetrar com a sua análise nos segredos da natureza, sem compreender as razões que nela atuam e descobrir as leis da necessidade pelas quais ela produz os seus efeitos. Encontramos aqui o motivo primordial das pesquisas anatômicas, zoológicas, botânicas, geológicas, óticas, mecânicas, químicas etc., de Leonardo, que lhe permitiram realizar descobertas assombrosas para a sua época, e criar novos ramos da ciência que não tinham antecedentes nas eras passadas. (1967, p.17)

O que Leonardo da Vinci personifica em sua produção é não só um resgate da multilateralidade da Paidéia, podemos aferir também, que tal correlação de saberes, manifesta-se em outros modelos formativos e, portanto, também em outras compreensões de mundo. Apresentamos tais modelos e ilustramos nossa linha de raciocínio com o exemplo de Da Vinci, porque entendemos ser este o movimento que se desenha no desenvolvimento da ciência. As compreensões de mundo e projetos de sociedade dos mais diversos grupos, ainda que guardem aspectos de ineditismo e de percepção original da materialidade, em sua maioria, são releituras, novas abordagens, contrapontos e rupturas com o que já foi desenvolvido. Entretanto, não é nossa intenção afirmar que a produção científica sempre foi baseada no que já estava posto no debate científico; tal simplificação não corresponde aos questionamentos que queremos desenvolver.

Reiteramos que nossa compreensão de mundo, e decorrente dela, nossa compreensão de ciência, parte da materialidade que nos cerca. A forma como vamos olhar nosso fenômeno de pesquisa, como vamos tentar nos direcionar a sua essência, sofre influência direta de outras formas de agir, compreender, de relacionar-se com o mundo. Os períodos históricos que aqui desenvolvemos brevemente são muito mais do que a simplicidade com que tentamos apresentá-los. Atribuímos neste estudo tamanha importância à história da ciência, pela relevância que tais modelos formativos, transformações no modo de intercâmbio com a natureza e relações sociais, que procuramos apresentar, têm na maneira como se produz ciência nos cursos de graduação. A cientificidade desenvolvida em nosso fenômeno de estudo é fruto da cientificidade desenvolvida ao longo da história.

Na sequência do desenvolvimento deste renascer da ciência, vemos que duas foram as formas de responder à pergunta central do período moderno, o “Como?” relativo às formas de produção de conhecimento. A primeira dessas respostas tem por base a realidade empírica, ou seja, tudo aquilo que está imediatamente dado na materialidade. Constituía-se então o método indutivo, onde o conhecimento precisava partir da experiência da realidade. Tal compreensão é absolutamente coerente com as condições materiais de produção deste período, quando a classe burguesa tinha como necessidade o desvelar dos nexos causais que regem a realidade a fim de que pudesse, conhecendo a realidade concreta, desenvolver o modo-de-produção que lhe é característico e impor-se enquanto classe hegemônica.

No método indutivo se parte de premissas, chegando a uma conclusão aplicável a outros fenômenos, este é o estabelecimento de suas leis que tendem à generalização. É característica dessa forma de conhecer as coisas a observação do fenômeno para que dele se possa partir. Avançando na compreensão do empirismo, vemos em Lukács o que esconde a cientificidade que se atém ao que aparenta o fenômeno,

[...] aquela “ciência” que reconhece como fundamento do valor científico a maneira como os fatos são imediatamente dados, e como ponto de partida da conceitualização científica sua forma de objetividade, coloca-se simples e dogmaticamente no terreno da sociedade capitalista, aceitando sem crítica sua essência, sua estrutura de objeto e suas leis como um fundamento imutável da “ciência” (2003, p. 74).

Esse encobrimento da essência dos fenômenos materiais é, em nossa compreensão, absolutamente ideológico, ou seja, está ligado a interesses de classe. O método científico tem nas suas respostas à pergunta central da modernidade um instrumento que permite à classe burguesa trilhar o caminho de sua ascensão à classe hegemônica. Mesmo imbuído dos interesses da classe dominante, nesse momento, o desvelar dos nexos causais que movimentam os fenômenos, o conhecimento da realidade material avança e é repleto de novidades, ainda que estas sejam frágeis devido ao seu caráter de ater-se à aparência. Corroborando com a compreensão de Lukács, Tonet nos diz que,

Para ele – empirismo – a substância não passa de especulação metafísica. O que existe são apenas dados empíricos e o trabalho científico consiste em sistematizá-los para daí extrair as suas regularidades, que configuram as leis. Ontem, como hoje, esta forma

de fazer ciência tem como objetivo dizer como as coisas funcionam e não o que as coisas são (2013, p.4).

Partindo do que nos diz Tonet, cabe ressaltar a atualidade da perspectiva empirista na ciência. Não é raro vermos produções científicas que se limitam apenas à descrição das características componentes de determinados fenômenos. Se o fazer científico é imbuído de ideologia, tal descrição corresponde a interesses determinados, e cabe perguntarmo-nos a quem interessa o conhecimento que apenas revele o funcionamento e as estruturas das coisas, fenômenos, processos, sem chegar à ontologia dos fenômenos da realidade material.

Esse fenômeno de encobrimento dos aspectos ontológicos dos fenômenos e processos da realidade material é visível também na Educação Ambiental, e a partir dela, tendo repercussão também no desenvolvimento de nosso fenômeno de pesquisa. Na trajetória da Educação Ambiental – analisada neste momento no seu campo majoritário – diversas foram as vezes em que as questões problematizadas por esse campo majoritário diziam respeito à durabilidade dos “recursos naturais”, sobre a pegada ecológica e o tempo necessário para que um material se decomponha. Sem focar no que significa transformar a natureza, de um suporte biológico necessário e inerente ao ser social a um mero recurso, tampouco, desvelar as relações que pressupõe a produção de uma pegada ecológica maior por países “desenvolvidos”, muito menos problematizando as necessidades que geram a produção desenfreada. A problematização sobre a pegada ecológica, sobre a decomposição de materiais é também importante, porém, para um pesquisador que se pretenda crítico, não pode ser o fim de nosso fazer científico.

A segunda resposta sobre as formas de produção de conhecimento tem como base a racionalidade humana, onde, opostamente ao empirismo, se parte de uma verdade maior, de onde se deduz verdades menores. O método dedutivo então, se estabelece a partir de elementos a priori, que não dependem da materialidade. Cabe ressaltar que o método dedutivo foi proposto especialmente por matemáticos que visavam expandir os métodos utilizados na matemática para outras áreas do fazer científico.

A forma de conhecer o mundo tem seu foco no sujeito; é ele quem coordena o processo do conhecimento, que, dialoga com o objeto, mas que não tem nele o foco de sua produção. Como vemos em Tonet,

Enfatiza-se, neste caso, não só o caráter ativo do sujeito no processo de conhecimento, mas especialmente, o fato de que é ele que constrói (teoricamente) o objeto. O sujeito é o polo regente do processo de conhecimento. É ele que colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é (2013, p.13).

Nesta perspectiva, é o sujeito, através de sua racionalidade que cria o mundo. Cabe destacar que tal criação não diz respeito, necessariamente, à materialidade das coisas, no entanto, a faculdade de dizer o que as coisas são diz respeito à atuação da razão humana. Esta forma de compreender a produção de conhecimentos científicos terá grande destaque no desenvolvimento da ciência moderna. É, sobretudo, ela que caracterizará o movimento de exacerbação do sujeito que tem grande foco na trajetória da cientificidade moderna. É o racionalismo que inicia a compreensão de que a perspectiva do sujeito tem seu fundamento na razão humana. No entanto, o processo de desenvolvimento da centralidade do sujeito se movimentou e ainda se movimenta no sentido de contestar a infalibilidade dessa razão – o que pretendemos aprofundar mais a frente no desenvolvimento do método.

Sapere Aude! A famosa expressão cunhada por Immanuel Kant, no artigo proposto para o periódico “*Berlinischen Monatsschrift*” intitulado *Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento? «Aufklärung»*. Kant, afirma que ter “coragem de fazer uso de teu próprio entendimento” (1985, p.100) seria propriamente o lema do esclarecimento. Esclarecimento é uma das traduções para o vocábulo *Aufklärung*, que poderá significar também *iluminismo*, como ficou mais popularizada por ser utilizada dentro da história caracterizando um movimento intelectual importante na modernidade.

Trazemos para este texto a compreensão de conhecimento na perspectiva de Kant, pois é ele quem se encarrega de fazer um movimento de síntese entre as duas compreensões que apresentamos anteriormente: empirismo e racionalismo. Dessa forma, Kant se coloca no hall dos grandes nomes da filosofia clássica alemã, mais especificamente no momento em que consegue publicar o texto *Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento?* Sendo indispensável também, por ser uma das bases da filosofia que permite a Marx seu desenvolvimento crítico, constituindo de alguma forma a compreensão de conhecimento que assumimos como nossa.

O iluminismo Kantiano se desenvolve como uma contraposição a “menoridade” característica da época. Kant apresenta o termo menoridade fazendo alusão ao conceito

jurídico de maioria – minoria. Ou seja, os homens eram regidos no período medieval pela nobreza e clero e depois no processo de formação dos estados modernos, são tutelados pelos monarcas, não conseguindo se constituir em homens espiritualmente independentes. Na obra *Textos Escolhidos* encontramos Kant fazendo uma defesa árdua de que a busca pelo esclarecimento é

[...] a saída do homem de sua minoria, da qual ele próprio é culpado. A minoria é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoria se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (1985, p.100).

Assim Kant faz a defesa da expressão *sapere aude!* (ouse saber), afirmando que a responsabilidade pelo saber era de ordem individual, cabendo a cada cidadão a “coragem” e “decisão” de saber. Afirmando ainda que o que favorece a busca pelo esclarecimento é a liberdade no “uso público” da razão de cada homem, fazendo uma diferenciação entre “uso público e uso privado da razão”, questão que não consideramos como prioritária neste momento de nosso texto. Sendo assim, essa busca pelo esclarecimento, da qual Kant fez parte, podemos compreender como uma reforma no modo de pensar do indivíduo, segundo ele

a razão não compreende senão aquilo que ela mesma produz segundo um projeto seu; que os princípios dos seus juízos devem reger-se por leis invariáveis; que a razão deve constri-la a natureza a responder às suas perguntas, e não deixar-se conduzir simplesmente por ela, como se, por assim dizer, se encontrasse atrelada à natureza (1985, p.34).

Essa compreensão de que a “razão deve constri-la a natureza e responder às suas perguntas” – como se as perguntas viessem do indivíduo em si, sendo que a ideia na compreensão de Kant é prioritária em relação à natureza – é característica de uma compreensão idealista de mundo. Partindo da leitura da obra de Immanuel Kant, buscamos em nossos estudos compreender como se dá essa reforma do pensamento, só que de modo particular no movimento da Educação Ambiental. À compreensão de Educação Ambiental que afirma que para mudar o mundo é necessário primeiro, mudarmos nosso modo de pensar, estamos aqui chamando de compreensão idealista de mundo. E nos questionamos se a compreensão de Educação Ambiental idealista, onde primeiramente precisamos reformar o pensamento para que as relações sociais se

transformem, poderia estar presente também na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História-Bacharelado da FURG.

Compreendendo o desenvolvimento da filosofia de Kant, vemos que este se apropria, desenvolve e supera diversos pontos tanto da compreensão empirista, quanto da racionalista. Porém, entendemos que ele, ainda que tenha defendido conceitos como “liberdade” não o faz superando as bases burguesas em que está inserido. A filosofia kantiana, bem como a filosofia desenvolvida pelos iluministas, é fruto, em último caso, do projeto burguês de sociedade.

Como compreendemos que ainda vivemos na modernidade, é natural que o desenvolvimento científico, que apresentamos anteriormente, ainda esteja presente, de uma forma ou outra, na atualidade do fazer científico. A filosofia iluminista, kantiana, racionalista, dentre outras, se manifesta no cotidiano da Educação e também, no desenvolver da Educação Ambiental. Porém, compreendemos que tais perspectivas, no seu processo de desenvolvimento, ou até mesmo de sua superação, metamorfoseiam-se, reagem e dialogam com as transformações do mundo e a atualidade do fazer científico. Neste momento de nosso estudo, buscaremos discutir alguns aspectos que caracterizam a ciência positivista e do que alguns autores compreendem como ciência pós-moderna.

Inúmeras são as compreensões de mundo que se manifestam na ciência. Mesmo que feita uma análise rigorosa de todas elas, possivelmente, ainda não se conseguiria abranger a multiplicidade da ciência. Portanto, optamos por apresentar duas compreensões de mundo que consideramos marcantes no desenvolvimento atual da ciência, entendendo que é neste debate que o marxismo vem se movimentando.

Iniciamos por apresentar algumas características do positivismo que, apesar de ter sido elaborado no século XIX, desenvolveu-se e ainda hoje encontra respaldo na ciência. Poderíamos falar do que tem sido nomeado como *neopositivismo*, *positivismo lógico*, *neokantismo*, *empiriocriticismo*, no entanto, estes desdobramentos da teoria positivista e compreensões que com ela se assemelham não serão foco de nossa atenção. Nosso interesse está centrado na matriz teórica do positivismo.

Desenvolvendo-se a partir da compreensão empirista, o positivismo se opõe diretamente à especulação pura, negando o debate sobre a ontologia dos fenômenos, sobre os nexos causais que permitiram seu desenvolvimento. Auguste Comte elaborou

inicialmente uma teoria para o estudo da sociedade, que, segundo ele desenvolve-se em três estados. O primeiro deles, o teológico, onde a sociedade procura explicação sobrenatural para os fenômenos materiais. O segundo momento, onde a humanidade substitui o teológico por “forças”, por “ideias”, sendo este o estado metafísico. O último estado, que na época de Comte ainda não tinha sido atingido pela humanidade, é o estado positivo, sendo este o estágio final da humanidade, onde a sociedade colocaria em prática um dos princípios centrais da teoria positivista, o “princípio da verificação”.

Comte desenvolveu ainda um segundo princípio para sua teoria, o “princípio da unidade metodológica”, onde um mesmo método serviria para a análise dos fenômenos naturais e sociais. Tal princípio retira do ser social a especificidade que lhe é característica. Retirando as diferenças entre os fenômenos naturais e os fenômenos sociais, é estabelecido para ambas um mesmo padrão científico. Padrão este que, por não compreender o que funda o ser social e possibilita o desenvolvimento da sociedade – o trabalho – impede que se tenha a compreensão mais próxima possível das relações de causa e efeito que produzem a história.

Em nossa compreensão, Comte estabelece em sua teoria uma negação à totalidade, por entender que “toda proposição que não é estritamente redutível à simples enunciação de um fato, particular ou geral, não nos pode oferecer nenhum sentido real e inteligível. (1978, p.127)”. Partindo de uma compreensão marxista, nada pode ser redutível apenas ao fato, e se por fato se entende a aparência de um fenômeno, menos ainda se poderia compreender dele, afinal, a aparência de um fenômeno, ainda que se ligue a essência, não corresponde integralmente a ela. Conforme Tonet,

Ao contrário do positivismo, do neokantismo, do neopositivismo e da chamada pós-modernidade, que rejeitam a noção de essência, para Marx, o conhecimento só é possível porque a realidade não é apenas aparência, pois é a essência que confere unidade e permanência – mesmo que relativas – à enorme diversidade e heterogeneidade e ao constante fluir dos dados imediatos (2013, p.106).

A análise da realidade segundo o que é imediato, aparente, é coerente com o projeto burguês na época de Comte. Vale lembrar que esta teoria desenvolveu-se em um período histórico de bruscas transformações na sociedade. Pouco antes do nascimento de Auguste Comte, ocorreu também na França o apogeu da luta da classe burguesa para tornar-se classe hegemônica. A Revolução Francesa fez eclodir e unificou os conflitos e lutas que há muito vinham sendo travadas entre a classe dominante e as demais.

Neste primeiro momento, a burguesia toma a frente do processo e liquida a aristocracia. Um segundo processo também seria vital para o desenvolvimento da filosofia positivista, fornecendo-lhes as bases para a elaboração desta compreensão cuja orientação maior era a moralidade e o progresso através da ciência. A Revolução Industrial, bem como a Revolução Francesa, caracterizou-se não como um movimento restrito e temporalmente circunscrito; ambas representam muito mais do que conflitos localizados, representam o apogeu de lutas revolucionárias devido às condições extremas de miséria.

As condições materiais que se desenvolviam na Europa à época de Comte, permitiram que sua filosofia se colocasse como uma resposta à materialidade que o cercava. Se a materialidade mostrava o conflito e a miséria material e espiritual, a resposta de Comte foi desenvolver uma teoria que pudesse conduzir a humanidade ao progresso e a moral. Tal proposição foi fruto de uma leitura aparente das condições materiais que o cercavam.

Este enquadramento das ciências humanas na rigidez da análise de ciências empíricas é bastante visível tanto na Educação, quanto na Educação Ambiental. A pesquisa científica hoje, em muitos casos, toma a verificação – importante no processo de conhecer o fenômeno – como fim, sendo que esta é apenas um meio para se chegar à essência do fenômeno, conhecendo as relações e ligações deste fenômeno com outros que estão incidindo sobre seu movimento. Em nossa pesquisa, buscaremos ir além da constatação do que é imediatamente dado, como por exemplo, responder à questão: Existe Educação Ambiental na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História- Bacharelado da FURG? Buscaremos compreender que Educação Ambiental é essa, como esta se desenvolve dentro da ênfase e o que sua aparência pode mascarar como essência desse fenômeno.

Após termos apresentado algumas características do positivismo e a influência deste na análise dos fenômenos materiais sociais, passamos agora à outra compreensão que entendemos importante para que fique mais claro o movimento da ciência na atualidade e o movimento que tem desenvolvido a perspectiva do materialismo histórico e dialético. Assim, discorreremos sobre alguns aspectos da ciência, os quais, imbricados aos nossos estudos e leitura de mundo, temos chamado de ciência pós-moderna.

Precisamos iniciar este ponto destacando que o que estamos nomeando como pós-modernidade não é um fenômeno restrito a determinado grupo de intelectuais, cuja compreensão é uníssona e que trabalha com as mesmas premissas. Consideramos que a compreensão pós-moderna, conforme seu próprio nome já diz, engloba todas aquelas perspectivas que negam que a humanidade ainda esteja vivendo na modernidade, negando, por consequência, alguns caracteres básicos da constituição desta. Neste conjunto, englobamos desde as perspectivas que aceitam a materialidade, mas compreendem que vivemos em um “outro tempo histórico” – o da pós-modernidade – até aquelas mais subjetivistas, que negam a materialidade e colocam a realidade como produto da linguagem.

Ainda que existam diferenças no seio da compreensão de mundo pós-moderna, cabe ressaltar os aspectos que permitem a identidade entre estas perspectivas, ressaltando, especialmente, onde elas convergem. A primeira condição que identifica estas diversas perspectivas é claramente definida por Lyotard, ao dizer que: “Simplificando ao extremo, considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação aos metarrelatos (1998, p.xvi)”. Em *A Condição Pós-Moderna*, Lyotard nos apresenta a uma compreensão de modernidade que encontra voz em outros autores que caminham nessa perspectiva. Vemos que a modernidade é representada pelo apogeu dos grandes relatos, onde a razão, o progresso, a ciência, a emancipação – todas elas, narrativas totalizantes – são instrumentos de legitimação.

Essa compreensão de incredulidade em relação ao que é totalizante converge com a perspectiva de que a realidade é formada por fragmentos. Nessa relação, o coletivo está subsumido à individualidade; em último caso, o coletivo, o que é comum a todos, talvez nem exista. Sobre essa fragmentação, Ellen Wood nos diz que:

As implicações políticas de tudo isso são bem claras: o self humano é tão fluido e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma ‘identidade’ social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns (1999, p.13).

Apoiados em Wood, vemos como esta perspectiva de fragmentação se mostra pertinente ao debate científico. Tal realidade também é evidente na Educação Ambiental onde o papel do indivíduo vem ganhando destaque. Não é raros vermos propostas de Educação Ambiental onde, por meio de ações individuais, as condições de degradação

do planeta serão modificadas. Tais propostas se baseiam em uma compreensão fragmentadora da realidade, que esconde a essência dos fenômenos materiais.

Partindo de uma compreensão marxista da realidade, não podemos aceitar que as responsabilidades pela degradação das condições materiais de nosso planeta sejam igualmente divididas. Entendemos que a sociedade é dividida em classes e que uma classe – a classe dominante – é responsável pela expropriação das riquezas produzidas pelos trabalhadores. Essa mesma classe, que é dona e, portanto, controla os meios de produção é a responsável pelas atuais insustentáveis condições de vida a que temos acesso.

Dizer que esta relação de degradação tem na classe dominante o seu polo regente não nos faz cegos ao papel do indivíduo na transformação social, muito pelo contrário. Entendemos que o indivíduo, o cotidiano, o fragmento existem sim, porém, não dissociados do todo que compõe. Nossa compreensão de mundo é frontalmente oposta à relação em que a coletividade está subsumida no indivíduo, pelo contrário, para nós, o indivíduo é que está subsumido na coletividade.

É importante que nos posicionemos em relação a essa compreensão individualista que é tão difundida nas ciências sociais. A perspectiva pós-moderna, ao negar por completo os metarrelatos, põe neste grupo também a compreensão de classe social. Vemos, nas práticas de alguns pesquisadores, que tudo é compreendido como discurso, segundo Wood:

A sociedade não é simplesmente semelhante à língua. Ela é língua; e, uma vez que todos nós somos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos ‘discursos’ específicos em que vivemos (1999, p.11).

Ao aceitarmos que o que existe é apenas construção de nosso discurso, fica mais fácil legitimar as relações de expropriação a que a classe trabalhadora é submetida, afinal, se o discurso constrói, podemos desconstruir a miséria, a pobreza, a classe social.

Iniciamos nossos debates sobre o método apresentando alguns postulados que permitiram e direcionaram nosso olhar sobre a historicidade deste método. No decorrer do estudo, fomos, buscando na historicidade, alguns elementos que permitiram que Marx, desenvolvendo sua filosofia, superasse algumas questões que se constituíam como entrave à utilização da filosofia como arma ideológica da classe trabalhadora,

visto que, em sua historicidade, esta tem servido, majoritariamente, às classes dominantes.

O marxismo se constitui como compreensão diversa das demais apresentadas por entender, em sua essência, a necessidade de um rompimento radical com a exploração do homem pelo homem, propondo um reino da liberdade, e não do liberalismo. Marx elabora sua filosofia social ao longo do século XIX. As questões impostas pela materialidade que o cercava eram, portanto, parte do recente movimento da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Vale lembrar que ambos os fenômenos não se restringiram aos estados em que iniciaram seu desenvolvimento.

Assim como a Revolução Francesa espalhou a “liberdade, igualdade e fraternidade”, por toda Europa – e também por outras partes do mundo –, a Revolução Industrial foi muito além dos limites da Inglaterra. Seus ecos foram tão disseminados que, não à toa, Marx toma a Inglaterra – o auge do desenvolvimento capitalista na época – como fenômeno de análise para que, estudando seu movimento, pudesse compreender o desenvolvimento do modo-de-produção capitalista.

As condições de vida e de trabalho dos trabalhadores ingleses, ou seja, as condições materiais da maioria da população inglesa apresentavam-se à Marx como a necessidade de elaboração de uma filosofia que, desvelando a essência dos fenômenos materiais, pudesse auxiliar no processo de transformação social. Se a filosofia parte da materialidade, as próprias condições de vida de Marx e o fato de que, a medida que ia fixando-se em outros países – França, Bélgica, Inglaterra –, e estabelecendo contato com diferentes filósofos, revolucionários e movimentos sociais, foi – a partir do movimento das condições materiais que se apresentavam – desenvolvendo uma teoria que pudesse se contrapor à esta sociabilidade. O que difere, portanto, Marx dos demais filósofos é o caráter abertamente de classe de sua filosofia. Este radicaliza a filosofia, que tinha, majoritariamente, um caráter especulativo. Essa radicalidade diz respeito ao método de análise de que Marx se utiliza. Método este que ontologicamente desvela os fenômenos materiais.

Também é característico do movimento científico que Marx empreende, uma virada de centralidade na relação objeto – sujeito. No entanto, tal alteração não se relaciona apenas com a primazia do objeto, é ainda, um resgate da historicidade de ambos. Nos tópicos desenvolvidos anteriormente vemos que, em um primeiro momento,

o polo regente nesta relação era o objeto, ao sujeito cabia, portanto, um movimento a-histórico, contemplativo, onde a materialidade não poderia ser compreendida em sua essência. Desta relação, Marx se apropria da característica de primazia do objeto, porém, superando-a no que diz respeito à a-historicidade do sujeito, ao caráter natural das relações sociais e a impossibilidade de compreensão da “coisa-em-si”. Cabe lembrar que compreender a primazia do objeto não significa deixar de reconhecer o importante papel do sujeito na relação com este objeto. Conforme Tonet,

[...] na processualidade da autoconstrução do ser social, a partir do trabalho, configura-se uma relação essencial, íntima, profunda, entre subjetividade e objetividade. Não só uma não se opõe à outra, como uma não pode vir a ser, a adquirir o seu ser-precisamente-assim, sem a outra (2004, p. 98).

Este movimento de retorno à centralidade do objeto – em nosso caso, um fenômeno material social – é especialmente importante no desenvolvimento desta pesquisa. Em nosso estudo, não partiremos da “crítica do céu”, mas sim da “crítica da terra”. Partiremos dos problemas que a materialidade nos impõe. Enquanto estudante do curso de História – Bacharelado da FURG, conheci o processo de mudança curricular e criação de duas ênfases no curso de Bacharelado em História. Quando iniciei o segundo ano do curso, foi ofertada ao grupo de estudantes ingressantes no antigo currículo – anual e sem ênfases – a migração para o novo currículo. Um grupo de estudantes fez a alteração curricular e concluiu sua formação, junto a mim, no ano de 2011. Um outro grupo de estudantes optou por não efetuar a migração para o novo currículo, dentre eles, estava eu, que não compreendia a função social de um historiador formado naquelas ênfases; tampouco compreendi a emergência da necessidade de criação destas ênfases.

A partir daí, foram constantes debates sobre o que faria um historiador formado, por exemplo, com ênfase na gestão do patrimônio socioambiental, o que afetaria – não só a criação das ênfases, mas a conjunta semestralização do curso – no desenvolvimento dos historiadores e no processo de apreensão dos saberes necessários ao cumprimento de nossa função social. Nossa necessidade de trazer este exemplo constituinte de minha formação para nossa pesquisa se deu para evidenciar que o estudo do fenômeno que nos propomos conhecer foi uma imposição da materialidade, foi algo que influenciou minha constituição enquanto pesquisadora e exigiu de mim, enquanto pesquisadora da história uma posição sobre os rumos que tais mudanças curriculares apresentaram à formação dos bacharéis em História da FURG.

No processo de superação do modo-de-produção feudal, desenvolveu-se um novo padrão de ciência, onde, majoritariamente, o papel prioritário na relação objeto-sujeito seria não mais do objeto, agora a centralidade estava focada no sujeito. Nesse movimento de afirmação da razão humana, que assim como outros padrões científicos, tem grande importância em nossa compreensão de mundo, vemos desenvolver-se a modernidade. Do renascimento ao iluminismo, guardadas suas peculiaridades, a perspectiva do sujeito formatou o fazer científico. O conhecimento não partiria da materialidade, ele se daria, especialmente, a partir da racionalidade humana, da subjetividade do homem – ainda que algumas compreensões modernas desenvolvam suas produções com vínculo com a materialidade -.

A filosofia marxista deve, então, não só à filosofia grega e medieval, mas, sobretudo, se desenvolve tendo por base as compreensões iluministas e demais produções da filosofia clássica alemã. Segundo Lukács,

Marx criou uma nova forma tanto de cientificidade em geral quanto de ontologia, uma forma destinada a superar no futuro a constituição profundamente problemática, apesar de toda a riqueza dos fatos descobertos, da cientificidade moderna (2012, p.296).

Em nossa compreensão, a raiz da constituição problemática da modernidade de que nos fala Lukács se encontra na perspectiva de classe que podemos apreender da produção científica moderna. Afinal, como falamos no início do desenvolvimento da historicidade do método, para nós a ciência moderna é a forma de fazer ciência da burguesia.

Esse movimento racionalista de esclarecimento individual que tanto visualizamos na cientificidade moderna ressoa ainda hoje nos debates acadêmicos. Tomemos como exemplo o que se desenvolve na Educação Ambiental, deixando claro que o que analisamos aqui é o desenvolvimento do campo majoritário desta. A perspectiva do sujeito, da resolução dos problemas na própria subjetividade e de que o conhecimento se dá a partir de nossa compreensão, e não de uma base material é visível em nossa área. A compreensão de que é preciso conscientizar o povo, o estado, e os empresários é sempre motivo de debate em nossos estudos. Em nossa compreensão, a supressão dos problemas ambientais, da desumanização das pessoas, da exploração do homem só poderá ser efetiva por meio de ações coletivas. Não queremos dizer com isso que não é papel de todos, e de cada um, cuidar do ambiente, promover boas relações

com outros seres, etc. Nossa intenção é deixar claro que se formos analisar, ontologicamente, a raiz dos problemas que citamos, não encontraremos o papel dos indivíduos tomados isoladamente. É intrínseco ao modo-de-produção capitalista a destruição do ambiente, a desumanização das pessoas e a exploração do homem pelo homem. A alienação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da sociedade de classes, como vemos em Marx e Engels,

Revoltai-vos por queremos suprimir a propriedade privada. Mas, em vossa sociedade atual, a propriedade privada está abolida para nove décimos de seus membros. Ela existe precisamente porque não existe para nove décimos de seus membros. Criticai-nos por queremos suprimir uma propriedade que pressupõe, como condição necessária, a imensa maioria da sociedade desprovida de toda propriedade (2002, p.51).

A revolta de que nos falam os autores é o movimento que a classe dominante empreende para que seus privilégios não sejam retirados. As propostas individualistas comuns na Educação Ambiental que culpabilizam os indivíduos pelas condições ambientais a que estamos submetidos, é um característico movimento da classe burguesa para que não sejam desveladas as bases concretas da insustentabilidade em que vivemos.

Em virtude da necessidade de romper com a exploração do homem pelo homem, relação que a burguesia – a classe dominante de nossa época – teima em esconder, Marx elabora sua filosofia social. O método marxista de que falamos aqui não foi exatamente foco da escrita de Marx, porém, no movimento de estudo e revitalização do marxismo, diversos foram os autores que compilaram os escritos marxianos sobre sua forma de analisar a sociedade. Ao longo de nosso texto, não focamos na distinção entre o que é marxiano – elaborado pelo próprio Marx – e o que é marxista – movimento daqueles que se baseiam em Marx -, por compreendermos que muito do que atribuímos como “método marxista” foi, de fato, a organização por outros autores dos princípios e movimentos que Marx desenvolveu em sua forma de analisar e compreender o mundo.

No movimento de desenvolvimento da burguesia, vemos que o sujeito se mantém na relação de polo regente do conhecimento, no entanto, o movimento mais recente da burguesia, a que chamamos anteriormente de “Ciência Positivista e Ciência Pós-Moderna” tem respondido de diferentes formas à materialidade. E é no debate com essas diferentes respostas que produzimos a vitalidade da cientificidade marxista,

justamente por compreendermos que esta se renova neste debate e, ainda hoje, dá conta de uma análise da sociedade que desvela a essência dos fenômenos materiais. Entendemos também que é por ainda vivermos na modernidade, pela burguesia ainda ser a classe dominante e por termos como modo de produção de nossa existência o modo-de-produção capitalista, que o núcleo central da teoria marxista continua atual, ainda que novas questões se apresentem a nós todos os dias.

Compreendemos que a perspectiva atual da burguesia não dá conta de resolver as questões que nos exigem uma análise ontológica da produção de nossas condições materiais. Tanto a rigidez fenomênica de que se vale o positivismo, quanto a fragmentação e negação da totalidade por parte das compreensões pós-modernas, absolutamente coerentes com sua perspectiva de classe, não tem dado suporte ao atendimento das necessidades da classe trabalhadora. Vejamos o que nos fala Mészáros,

Dessa forma, enquanto as contradições do mundo social se fortalecem mais do que nunca e se manifestam cada vez mais de um modo que se aproxima de uma escala global avassaladora, declaram-nas, repetidamente, como jáz abandonadas – ou prestes a serem ‘suprimidas’ numa sucessão interminável de construtos ideológicos que, sob um novo ‘pós’-rótulo dissocializado, metamorfoseiam verbalmente a mesma racionalização pacificadora, tão logo sua versão anterior tenha perdido sua credibilidade (2008, p. 14).

Assim, vemos que a atualidade da cientificidade burguesa não consegue responder aos desafios que o acirramento da luta de classes impõe. E a filosofia produzida nesta cientificidade serve apenas para legitimar a perspectiva de fragmentação bastante útil a manutenção da burguesia como classe dominante. Compreendemos que existe uma linha clara de coerência no que propõe, por exemplo, a cientificidade pós-moderna, porém, nossa firme oposição a tal perspectiva se dá por esta não mirar a emancipação humana, a subsunção do indivíduo pela coletividade.

Apesar de já termos abordado algumas características do método marxista, conforme fomos desenvolvendo as outras formas de cientificidade, é relevante abordar de forma um pouco mais detalhada alguns aspectos desta forma de conhecer, analisar e compreender a realidade. Iniciamos então com o que consideramos prioritário no desenvolvimento desta forma de fazer ciência, o caráter ontológico do método marxista, fundamentando nossa compreensão, sobretudo, nos estudos de Lukács (2012) e Tonet (2013).

A análise que Marx faz, especialmente em *O Capital*, revela o refinamento de um método que foi pouco a pouco sendo elaborado. Marx emprega a radicalidade de investigar não só o que está na essência do capitalismo – e compreendemos que também em todas as sociedades de classe – mas também o que está na essência do ser humano. Sobre esta atitude radical, crítica de Marx, Lukács nos fala:

A economia marxiana está impregnada de um espírito científico que jamais renuncia a essa tomada de consciência e de visão crítica em sentido ontológico, acionando-as, muito antes, na verificação de todo fato, de toda conexão, como metro crítico permanentemente operante. Falando de modo bem geral, trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la de forma crítica e desenvolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas necessariamente na base de qualquer ciência (2012, p.293).

Dessa forma, podemos perceber que o método de submeter os fenômenos materiais a uma análise crítica, rigorosa, que faça aparecer a legalidade ontológica dos fenômenos, constitui-se no método marxista como princípio. Assim tentaremos proceder também na análise de nosso fenômeno de pesquisa, compreendendo o movimento com que se constitui o “ser-precisamente-assim” da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da FURG. O desvelar da essência dos fenômenos materiais, que permite à classe trabalhadora munir-se de saberes necessários à sua emancipação é, então, questão central no método que almejamos desenvolver. Partindo da compreensão de Tonet,

[...] a chave geral da captura integral do objeto é a ontologia, porque ela é o momento da universalidade que permite encontrar, passando pela particularidade, o caminho em direção à concretude singular daquele objeto (2004, p.113).

A postura que assumimos na produção desta pesquisa é a de cientistas que, ainda que possam não ter sucesso em sua empreitada, compreendem a tarefa científica de colocar sua produção a serviço da humanidade. Neste cenário, compreendemos indispensável ter como meta a captura integral de nosso fenômeno de pesquisa, ainda que saibamos que, em virtude dos condicionantes do modo-de-produção capitalista, dificilmente conseguimos chegar à essência do processo que o constitui.

Para que possamos caminhar em direção à essência de nosso fenômeno de pesquisa, vamos, a exemplo da análise empreendida por Marx na elaboração de sua filosofia social, desenvolver um caminho metodológico que toma por princípio a totalidade e não o fenômeno. Ao olharmos primeiro para a totalidade, iniciamos nosso caminho não em um movimento rumo ao desconhecido, mas sim, conhecendo algumas relações e ligações do fenômeno, que permitem com que no início de nosso trajeto tenhamos já um embasamento na materialidade.

Dessa forma, estamos tentando proceder neste estudo. A própria historicidade do método foi desenvolvida olhando primeiro para o que se apresenta na materialidade. Iniciamos a caminhada com um olhar para a totalidade da ciência, para o que é majoritário em nossa época, para então, logo após, começarmos uma caminhada rumo à compreensão do desenvolvimento histórico das diversas determinações do fazer científico. É também neste movimento de partir da totalidade, e ir, pouco a pouco, isolando abstratamente um fenômeno, para depois ir remontando o quebra-cabeça da totalidade concreta, que vamos caminhar na análise de nosso fenômeno de pesquisa.

Após olharmos para a totalidade e abstrairmos dela nosso fenômeno de pesquisa, fazemos um primeiro panorama da aparência deste fenômeno. Esta primeira exposição carrega, portanto, um caráter mais formal. Um segundo momento de nosso movimento é iniciar a crítica das determinações de nosso fenômeno, de forma simplificada podemos dizer que, vamos comparando o que já sabemos, ou o que podemos hipotetizar sobre ele, com o que parece ainda ser absolutamente desconhecido para nós. Conforme Tonet,

A parte desconhecida, assim, não é absolutamente desconhecida porque há elementos nela que a conectam a uma totalidade maior, tanto sincrônica, como diacronicamente. Na medida em que conhecemos as determinações gerais da realidade, o que nos é proporcionado pela ontologia do ser social, estas orientarão a descoberta daqueles aspectos ainda desconhecidos. Assim, saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, essas e outras determinações gerais serão importantes elementos balizadores para orientar a busca pelo desconhecido (2013, p.114).

Dessa forma, fomos procedendo em nossas primeiras aproximações ao fenômeno. Conhecemos a carga horária pertinente à ênfase, os professores que nela

atuam, o projeto político-pedagógico desenvolvido no curso, que disciplinas são desenvolvidas e as ementas destas. Retornando à totalidade fomos vendo que já sabemos alguma coisa sobre Educação Ambiental, que, constitui-se em uma das disciplinas desenvolvidas na Ênfase. Sabemos também que a forma como a ciência se desenvolve tem relações muito profundas com o conflito entre o espaço ocupado pelas disciplinas técnicas e outras da área das humanas. Enfim, o que queremos deixar claro é o movimento que estamos tentando desenvolver em nosso estudo, movimento de retorno constante aos outros fenômenos, com que o nosso fenômeno de pesquisa se liga e se relaciona, e à totalidade dos fenômenos, que, justamente por estabelecer-se em relações e ligações, não pode ser considerada como uma soma de fatos.

6 METODOLOGIA

“Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Bardin

O estudo que estamos empreendendo tem seu foco na análise de um fenômeno material social. No estudo da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pretendemos compreender como se desenvolve a Educação Ambiental nesta Ênfase e com que intencionalidade ela está formando potenciais educadores ambientais. Conforme a natureza do fenômeno que estudamos, vemos neles, a prioridade dos aspectos quantitativos ou em outros, a prioridade dos aspectos qualitativos. Como estamos caminhando no desvelar de um fenômeno material social, é natural que os aspectos qualitativos sejam preponderantes no desenvolvimento de nossa pesquisa. Para tanto, nos valemos de algumas caracterizações da pesquisa qualitativa para podermos melhor explicitar alguns aspectos da forma como compreendemos nosso fazer científico.

Entendendo a preponderância dos aspectos qualitativos em nossa pesquisa, nos direcionamos para uma prática que compreende não apenas o produto final de nossa investigação, mas a análise cuidadosa, minuciosa, do processo desenvolvido no movimento do fenômeno, bem como suas diferentes significações. (Triviños, 2009)

O *corpus* de análise foi composto pelas entrevistas semi-estruturadas realizadas com sete professores que atuam na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Tais entrevistas foram gravadas e transcritas à medida que foram realizadas, processo que facilitou a organização das informações recolhidas, com exceção de uma, feita por e-mail. A gravação das entrevistas possibilitou ainda um retorno constante ao material coletado, o que permitiu a resolução de conflitos inerentes ao processo de pesquisa. Cabe ressaltar que dos dez professores da Ênfase, seis atuam em duas disciplinas em formato de colegiado; na primeira delas atuam dois professores e na outra atuam os demais.

Inicialmente, optamos por realizar entrevistas com todos os professores da Ênfase por considerarmos bastante restrito o número de professores em atuação. Dos

dez possíveis sujeitos de pesquisa, somente três são professores do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI); dois deles vinculados ao curso de História. Os demais professores, no total de sete, estão vinculados à Faculdade de Direito (FADIR), ao Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC) e ao Instituto de Ciências Biológicas (ICB).

Após o processo de qualificação desta pesquisa, iniciei⁷ o contato com os professores que atuam na Ênfase em estudo. Obtive acesso aos endereços de e-mail destes professores através das secretarias dos cursos a que os professores são vinculados. Os primeiros a responderem ao convite para participação na pesquisa foram os professores responsáveis pela disciplina de *Fundamentos da Ecologia – 15141* – disciplina organizada em colegiado, sob a responsabilidade de quatro professores do Instituto de Ciências Biológicas –.

No contato com os docentes, destaquei que o interesse, nesta pesquisa, não era a identificação de conceitos, concepções e características da Educação Ambiental, mas sim, compreender como este professor entendia o papel da sua disciplina na Ênfase, como desenvolvia suas práticas, o que compreendia por Educação Ambiental, e como percebia o momento atual relacionando com o campo ambiental.

Foi neste sentido que elaborei as cinco questões orientadoras de nossa entrevista, sendo elas: 1 – Em tua compreensão, qual foi a motivação do Curso de História para a criação da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental?; 2 – Tu compreendes que vivemos em um momento de crise ambiental? ; 3 – De que maneira tua disciplina contribui para a contribuição desta crise ambiental, bem como para o alcance dos objetivos do Curso? ; 4 – O que tu compreendes por Educação Ambiental? ; 5 – Como a Educação Ambiental se evidencia em tuas aulas?

As primeiras entrevistas foram realizadas com os professores de Fundamentos da Ecologia. Os contatos posteriores foram com os professores vinculados ao ICHI, sendo eles responsáveis por quatro disciplinas: *Educação Ambiental – 10356*; *História Ambiental – 10357*; *História Regional e Ambiente – 10358*; *Historia da Ideia de Natureza na Modernidade – 10183*.

⁷ Neste momento, novamente, utilizaremos a primeira pessoa do singular para nos referirmos as atividades desenvolvidas de forma particular por esta pesquisadora. Nos demais momentos, utilizaremos a primeira pessoa do plural, pois se referem a experiências conjuntas de produção.

O último professor a aceitar participar das entrevistas, foi o responsável pela disciplina de *Gestão Ambiental – 07293*. Após inúmeras tentativas de contato com três professores com quem ainda não havíamos conversado, recebi retorno de um deles, que manifestou desejo de não participar da pesquisa por, atualmente, não ser mais professor atuante na Ênfase. Com os outros dois professores não consegui contato. A etapa seguinte de nossa pesquisa, já com um número fechado de sujeitos de pesquisa, iniciou com a entrevista do professor da disciplina de Gestão Ambiental, tendo este me recebido com muita curiosidade a respeito da escolha da temática da pesquisa, sobre a Educação Ambiental, e o momento de crise ambiental que presenciamos na atualidade.

Apesar de ter manifestado que estava tranquila para o processo de entrevistas que se encaminhava na chegada à sala do professor I, fui surpreendida com o nervosismo típico de uma pesquisadora ainda nos primeiros momentos de formação acadêmica. Minha reação ao nervosismo foi conferir, diversas vezes, tudo o que era necessário para a entrevista, termos de compromisso, caneta, questões, papel e gravador de áudio. Após ter sido recebida carinhosamente pelo professor, passamos a conversar, quando este me contou um pouco de sua trajetória, sua longa relação e interesse com as questões ambientais e como era trabalhar tais questões fora da área das ciências naturais, onde, geralmente, tal debate acontece.

Durante a entrevista, de pouco mais de noventa minutos, tive dificuldades para desenvolver as questões. O professor acenava com inúmeras e pertinentes contribuições à pesquisa, e eu, pesquisadora ainda iniciante, não conseguia um momento de pausa nos assuntos para pedir licença e ligar o gravador. Lembrando do poeta espanhol Antônio Machado “Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar”, decidi então, não intervir na fala do professor, sob risco de intimidá-lo com a presença do gravador. A partir deste momento, sentei, somente escutei. Saí da entrevista, repleta de informações, anotando todos os elementos que lembrava, constituindo assim as primeiras páginas de meu diário de campo. Ainda na saída da entrevista, combinei com o professor de enviar os questionamentos por e-mail para que ele, em uma posição mais confortável, pudesse complementar alguns dados que talvez não tivessem sido por ele referidos, a fim de que tivéssemos material para a análise das informações.

O retorno da entrevista, por e-mail, foi mais breve e pontual, no entanto, as informações desenvolvidas pelo professor em nosso primeiro contato foram levadas em

consideração na análise, se não diretamente, certamente, tais informações tem e terão papel importante em minha constituição como pesquisadora e também, na pesquisa desenvolvida.

Na segunda entrevista, com o professor II, participante do colegiado responsável pela disciplina de Fundamentos da Ecologia, já me sentia mais preparada para tal tarefa. Fui entendendo, nesse processo de pesquisa, e principalmente em virtude da realização das entrevistas, que é necessário um longo tempo para nos constituirmos pesquisadores. Em cada etapa aprendemos com nossos erros e acertos e nos reinventamos para o momento seguinte. O professor número II foi bastante solícito, respondendo prontamente às questões, me impressionando pela fala bastante meticulosa, retratando não só o domínio e tranquilidade com que relatava sua posição, mas grande preparo para a participação na entrevista. Mesmo sendo desenvolvida em pouco tempo, pouco mais de sete minutos, a entrevista com o professor II nos rendeu inúmeros elementos para a categorização e análise.

A terceira entrevista reuniu os professores III e IV, que optaram por responder juntos aos questionamentos. Da mesma forma procedi em relação à transcrição das entrevistas, que foram transcritas juntas, pois em diversos momentos os professores complementavam as falas um do outro. Tais professores também fazem parte do colegiado responsável pela disciplina de Fundamentos da Ecologia, me surpreendendo pelo trabalho de muitos anos com a temática da Educação Ambiental.

A entrevista subsequente foi para mim um momento de reencontro, pois o entrevistado V foi meu professor durante meu processo de graduação em História – Bacharelado, sendo também, um colega Educador Ambiental egresso do PPGEA. Diante de tais fatos, a entrevista acabou sendo um momento de levantar outros questionamentos para além daqueles previstos inicialmente. Sabendo do envolvimento deste professor, no início do processo de criação da Ênfase, e da importância deste em seu desenvolvimento, não me furtei de questioná-lo sobre outros elementos, como as perspectivas para o curso de Bacharelado em História. A entrevista com este professor fez com que eu retornasse, imediatamente, às minhas questões, objetivos e hipóteses de pesquisa, afinal, diversos elementos, quando mencionados por um professor responsável por três disciplinas na Ênfase – Educação Ambiental, História Ambiental e História Regional e Ambiente – tomam outras proporções. É de se esperar que estas disciplinas,

em especial a de Educação Ambiental, tenham um grande peso na formação dos historiadores gestores do patrimônio socioambiental, ao menos no que se refere ao peso da Educação Ambiental nessa formação.

A entrevista seguinte foi com a professora VI, participante do colegiado da disciplina de Fundamentos da Ecologia. Conversamos durante cerca de vinte minutos e a professora se mostrou bastante atenta, procurando identificar, nas suas práticas e nos conhecimentos específicos de sua área, elementos com os quais pudesse tecer relações tanto com a Educação Ambiental, quanto com a especificidade da Ênfase.

A última entrevista foi realizada com o professor VII, responsável pela disciplina de História da Ideia de Natureza na Modernidade. Tendo sido desenvolvida em cerca de vinte minutos, a entrevista rendeu inúmeros questionamentos, afinal, este professor atua diretamente no curso de História, fazendo parte não só da especificidade da Ênfase na formação dos egressos, mas também na constituição mais geral dos historiadores formados pela FURG. Cabe destacar ainda que o professor, para minha surpresa no momento da entrevista, já atuou como professor no PPGEA, mostrando desenvoltura, especialmente, ao tratar das questões sobre crise ambiental e Educação Ambiental.

A opção pela realização de entrevistas semi-estruturadas foi acertada pois mostrando-se a mais coerente com os objetivos da pesquisa, porque ainda que esta modalidade de entrevista possibilite a elaboração prévia de questões, permite também que possamos reagir frente à emergência das considerações que possam ocorrer durante o processo de realização das entrevistas.

A metodologia adotada para a realização da análise das informações colhidas nas entrevistas foi a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977). Tal metodologia se caracteriza pelo processo de inferência, ou seja, por buscarmos conclusões pela análise das informações obtidas, o que nos permite não só a objetividade no trato com as informações, mas também a importante presença da subjetividade no processo de interpretação. Compreendemos, dessa forma, que a unidade entre objetividade e subjetividade é inerente ao processo de aproximação à essência do fenômeno.

Com base em estudos de Bardin (1977), a análise de conteúdo surge, inicialmente, como metodologia para análise das comunicações, sendo posteriormente

utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento, como as ciências sociais e humanas, tendo grande destaque na área da psicologia social.

Esta metodologia, sendo frequentemente reformulada, ganhou maior força após a década de 1950, quando, especialmente nos Estados Unidos, cresceram as pesquisas tendo a análise de conteúdo como técnica de trato de informações. Diversas foram as reformas e incorporações que influenciaram no desenvolvimento da análise de conteúdo, porém, compreendemos que a contradição principal que movimentou a metodologia foi a constante disputa entre os métodos qualitativos e métodos quantitativos. Tal disputa, ainda encontra partidários, no entanto, é também pela resolução desta questão que trazemos essa metodologia à nossa pesquisa. Como nos diz Laurence Bardin,

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (1977, p.21).

Assim como no desenvolvimento da análise de conteúdo, a qualidade e a quantidade não puderam se separar; não diferente do que acontece em nosso fenômeno de pesquisa ou em qualquer outro fenômeno material. Quantidade e qualidade formam não só um par de categorias dialéticas. A qualidade e a quantidade formam, ainda, uma das leis da dialética materialista: a lei da transformação da quantidade em qualidade e da qualidade em quantidade. Assumindo tal compreensão de mundo como nossa, não podemos aceitar, como metodologia de análise das informações coletadas, qualquer metodologia que tente separar os aspectos quantitativos e qualitativos de um fenômeno.

Compreender o caráter indissociável dos aspectos quantitativos e qualitativos em uma pesquisa não é tarefa fácil. Dedicar-se à compreensão de uma metodologia, não só em seus passos e procedimentos, mas em seus princípios, exige um comprometimento e disponibilidade de tempo de trabalho. O compromisso que aqui assumimos, de chegarmos o mais próximo possível da essência de nosso fenômeno de pesquisa, necessita um rigor científico e a certeza de nossa pequenez frente à totalidade. Porém, é na convicção deste compromisso, e na certeza de que há algo a mais do que a aparência

pode esconder, que nos lançamos na laboriosa tarefa de tentarmos compreender e desenvolver a análise de conteúdo em nossa pesquisa.

Os procedimentos de análise de informações elencados por Bardin como possibilidades para uma pesquisa relacionam-se com um princípio e funções metodológicas muito claras e que perpassam toda a obra da autora. A inferência é tida por ela, tal qual apontamos anteriormente, como o aspecto que caracteriza a Análise de Conteúdo. Dar tamanha importância ao processo de inferência é mais um dos motivos que nos levaram a optar pela análise de conteúdo como metodologia de trato de informações, dentre as várias e competentes metodologias à nossa disposição.

Compreendemos que o *hipotetizar* é parte inerente ao processo de conhecer a realidade. À medida que os reflexos dos fenômenos materiais vão chegando aos nossos sentidos, tomamos conhecimento deles e temos a percepção – grau muito baixo no processo de conhecimento – de como os fenômenos se apresentam para nós. Nessa etapa de conhecer, vamos lançando nossas primeiras inferências sobre determinado fenômeno, ainda muito presas à imediaticidade, à aparência do fenômeno. Fugir da imediaticidade é “ainda dizer não ‘à leitura simples do real’, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses (BARDIN, 1977, p.28)”. Pouco a pouco, conforme vamos desenvolvendo o processo de abstração e nos apropriando do conhecimento sensível, mais hipóteses podemos lançar e melhor fundamentadas serão elas. Nesse movimento, vamos não só conhecendo a realidade material, mas também adentrando à essência dos fenômenos e mirando a totalidade.

A análise de conteúdo, segundo Bardin, atende ainda a duas funções, sendo a primeira delas a ultrapassagem da incerteza, onde nos questionamos sobre a veracidade de nossas inferências. Neste caso, a autora apresenta que a função da análise é a de administrar a prova, quando, após realizarmos os procedimentos e etapas metodológicas, refutamos ou confirmamos nossas hipóteses, nossa compreensão sobre o fenômeno. A segunda função a que se destina a análise é de enriquecimento da leitura, a que Bardin chama de “função heurística”, onde, no processo de descoberta do novo, de desvelar a realidade material, vamos aprofundando conhecimentos que antes eram apenas superficiais. Podemos perceber que estas duas funções têm grande importância no processo de desenvolvimento da análise, quando a autora afirma que “estes dois pólos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das

aparências, expressam as linhas de força do seu desenvolvimento histórico (BARDIN, 1977, p.29)”.

Após conhecermos o método proposto por Bardin (1977), compreendemos que “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis (p.31)”. Sendo assim, a análise de conteúdo diferencia-se de diversas outras metodologias de análise, que exigem cumprir um seleto grupo de procedimentos, dificilmente abrindo espaço à inferência do pesquisador. Dessa forma, a análise de conteúdo é composta por diversos procedimentos e formas analíticas, permitindo ao pesquisador compreender diferentes tipos de *corpus* de análise, ou seja, o grupo de procedimentos é maleável conforme a necessidade da pesquisa.

A pré-análise é o momento em que o pesquisador se prepara, organiza seu material de trabalho e tem o primeiro contato com as informações coletadas. Nesse momento desenvolvemos o plano metodológico de nossa pesquisa e apontamos alguns pontos iniciais. Foi nessa etapa que escolhemos os documentos mais pertinentes ao melhor desenvolvimento possível de nossa pesquisa, ou seja, aquele material que respondeu às nossas hipóteses, nossos objetivos e questões emergentes do processo de pesquisa.

Este primeiro momento de aproximação ao *corpus* de análise, Bardin nomeia como *leitura flutuante*, onde desenvolvemos uma leitura primeira, superficial do documento, trabalhando ainda com todo o material produzido nas entrevistas realizadas com os professores da ênfase. Foi na etapa da leitura flutuante que constituímos os primeiros critérios de seleção dos textos a serem analisados, neste momento também começamos a perceber que determinados tópicos iam se repetindo ao longo das falas dos sujeitos da pesquisa.

Neste movimento de aproximação ao *corpus* geral delimitamos o que efetivamente constituiu o *corpus* analisado em nossa pesquisa. Tal delimitação respondeu a duas regras necessárias para que nossa pesquisa não se afastasse do rigor científico exigido em uma dissertação de mestrado. A primeira das regras que auxiliaram a nossa seleção foi a da homogeneidade, onde estabelecemos os critérios que permearam a realização dos procedimentos de coleta das informações, em nosso caso, a entrevista semi-estruturada realizada com o grupo de professores da Ênfase.

A homogeneidade de que falamos aqui, diz respeito ao critério de escolha não só do instrumento de coleta de informações, mas ao grupo dos sujeitos de pesquisa. Podemos citar, a título de exemplo, nossa opção pela realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores da Ênfase e não com os estudantes egressos deste curso, pois compreendemos que o entendimento do grupo de professores seria distinto do que egressos podem elaborar sobre a constituição e desenvolvimento da Ênfase. Outro critério relevante na análise de conteúdo é o critério da pertinência, pois este diz respeito ao foco da pesquisa, que se refere ao atendimento de determinados objetivos, permitindo dessa forma, delimitar o campo do *corpus* de análise. Neste momento, percebemos que as entrevistas, mesmo sendo bastante distintas em relação ao número de páginas e abordagem dos questionamentos, mantiveram uma coesão entre si, permitindo com que trabalhássemos em nosso *corpus* de análise com todas as entrevistas desenvolvidas.

Após as primeiras aproximações ao *corpus* de análise, a delimitação deste e o preparo do material a ser analisado, iniciamos o último passo antes de chegarmos à análise categorial de nossos textos. Nesta etapa, realizamos uma descrição analítica do conteúdo das mensagens.

Feita a descrição analítica dos textos, iniciamos o processo de codificação, onde fragmentamos o texto em unidades que encerram ideias em si. Bardin (1977) nomeia tais unidades como *Unidades de Codificação* ou *Unidades de Registro*. A autora compreende como codificação

[...] uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 1977, p. 103).

A codificação nos permite realizar o processo de abstração com maior facilidade, pois desvelar o que o texto esconde em sua essência, olhando para o todo da mensagem, desvia nossa atenção das importantes particularidades contidas nas mensagens. Essa codificação corresponde, textualmente, ao processo de isolamento abstrato necessário ao complexo conhecimento de qualquer fenômeno material. Bardin nos diz ainda que “É evidente que tudo depende no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar. (1977, p.37)”. Ou seja,

compreendemos que a análise depende sempre, em último caso, da base epistemológica de quem analisa. Em muitos casos, os limites da metodologia se relacionam com os limites do pesquisador.

O processo de codificação compreendeu ainda o recorte, a enumeração e a agregação. Passada a etapa do recorte, onde fragmentamos o texto em unidades de registro, passamos a enumeração de nossas unidades. Cada unidade recebeu um código, que reuniu o número correspondente a cada texto – neste caso utilizamos números romanos de I a VII – e uma letra correspondente a sua ordem de aparição no cada texto.

Feito o recorte e dado um código a cada unidade, iniciamos o processo de categorização, onde, por meio da análise temática, reunimos categorias semânticas, ordenadas em um processo tanto *a priori* como *a posteriori*. Sobre esta classificação inversa, Bardin expõe que o primeiro processo, *a priori*, é um processo de categorização por caixas, onde, após nossa primeira leitura, damos nomes às caixas e dentro delas, agrupamos os temas que julgamos pertinentes a tal significado. Já no processo inverso, que consideramos *a posteriori*, agrupamos os temas por significados, nomeando as categorias ao final do processo de classificação. Nossa opção pela utilização dos dois processos explica-se por compreendermos que os textos podem nos revelar grandes categorias à primeira leitura, porém, não negamos a possibilidade de que só ao final do processo de classificação surgissem grupos temáticos (categorias) que passaram despercebidos à nossa primeira aproximação ao texto. As categorias que elencamos *a priori*, também poderiam ter se mostrado equivocadas, não tendo a frequência de unidades que esperávamos.

Neste processo de categorização também desenvolvemos um registro para a organização das unidades. Ao número romano identificador da origem do texto, ou seja, do entrevistado a quem pertence a fala, unimos uma letra identificadora da ordem em que tal unidade aparece no texto. Dentro dessas unidades separamos elementos de codificação, que nos permitiram não mais trabalhar, diretamente, com o todo da unidade de registro, mas com os elementos mais pertinentes dessa, conforme explicitamos anteriormente. Para essa codificação, também utilizamos um elemento identificador, sendo o número correspondente à ordem de aparição em que tais elementos se evidenciaram dentro da unidade de registro. Também podemos nos referir a estes elementos como categorias iniciais, afinal, no processo de análise de conteúdo, bem

como no de outras metodologias, as categorias vão se agrupando por diversas vezes, contendo ainda o significado pelo qual foram destacadas do texto, mas unindo-se à outros elementos pertinentes entre si.

No processo de categorização tivemos três grandes etapas de organização categorial. A primeira, constituída pelo trabalho com as categorias iniciais mostrou-se uma etapa bastante minuciosa. Após termos destacado os elementos mais importantes das unidades de registro, que estamos chamando de categoriais iniciais, começamos a organizá-las. Primeiro, ordenamos esta lista de categorias por entrevistado. Já neste momento, começamos a ver que inúmeras categoriais dialogavam entre si, o que, obviamente, é fruto das respostas às questões elaboradas para a entrevista.

No entanto, além das categoriais estarem pertinentes aos elementos questionados na entrevista, percebemos que outro destaque surgia desta lista de categorias; tratava-se da formação dos entrevistados transparecendo em suas falas. De um lado, diversos elementos eram ligados, majoritariamente, à compreensão dos professores da área das ciências naturais. Por termos entrevistado quatro professores vinculados a essa área de formação, era esperado que as falas destes sujeitos de pesquisa estivessem fortemente relacionadas entre si. Por outro lado, tivemos os elementos oriundos das falas dos professores ligados à área das ciências humanas, que, mesmo apresentando compatibilidade em alguns momentos, mostraram-se muito mais distintas entre si, o que não impediu que, de alguma forma se mantivessem um tanto distantes das falas dos outros sujeitos de pesquisa.

No processo de categorização inicial, tivemos um resultado de duzentas categorias, número bastante expressivo que limita nossas possibilidades de um estudo dedicado e aprofundamento necessário de cada uma delas. Então, após enumerá-las e organizá-las percebemos que estas se reuniam sob três grandes tópicos, que se articularam também não apenas pelo conteúdo das categoriais iniciais, mas pela organização das questões da entrevista. Os tópicos versavam sobre: a materialidade da crise ambiental e a organização da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental; a compreensão de Educação Ambiental dos professores da Ênfase; Como se trabalha a Educação Ambiental nas disciplinas.

Mesmo diante dos fortes indícios levantados pela análise das categorias iniciais, optamos por não reduzir diretamente de duzentas categorias para as três categorias

finais possíveis até aquele momento. Então, sem esquecer os tópicos que se enunciavam nas categoriais iniciais, fomos adiante, tentando reduzir as duzentas categorias a um número que permitisse um estudo mais focado. Deixamos de lado os tópicos e começamos um novo processo de agregação. Chegamos então a treze categorias intermediárias, sendo elas: 1 - Características da Crise Ambiental; 2 - Papel do Historiador Gestor; 3 - Motivo da organização da ênfase; 4 - Pressupostos da Crise Ambiental; 5 - O que fazer diante da crise ambiental; 6 - Funções da Educação Ambiental; 7 - Características da Educação Ambiental; 8 - A que se opõe a Educação Ambiental; 9 - Pressupostos da Educação Ambiental; 10 - O que se critica nas disciplinas; 11 - O que se propõe nas disciplinas; 12 - Pressupostos desenvolvidos nas disciplinas; e 13 - Estratégias desenvolvidas.

Conforme fomos procedendo a categorização, constatamos que as ideias se organizavam em conformidade com os tópicos que havíamos destacado anteriormente, afirmando que poderíamos definir estes três tópicos como as três grandes categorias finais, pois as categorias intermediárias organizam-se a fim de confirmar o que hipotetizávamos. Assim reunimos as categorias número 1, 2, 3, 4 e 5, sob o primeiro tópico, que trata da materialidade da crise e a organização da Ênfase. O segundo tópico, que trata da compreensão de Educação Ambiental dos professores da Ênfase, reuniu as categorias número 6, 7, 8 e 9. Por fim, sob o terceiro tópico, relacionado à presença da Educação Ambiental nas disciplinas, reuniu as categorias número 10, 11, 12 e 13.

A partir deste momento desenvolveremos os capítulos referentes a cada uma de nossas categorias finais, que contemplam, num processo recursivo, as categorias intermediárias. Os textos articulam o campo empírico - os elementos das falas dos professores entrevistados - com aspectos teóricos, filosóficos, epistemológicos. Aspectos relacionados às ementas e ao Projeto Político Pedagógico do Curso de História- Bacharelado também são incluídos nesta construção textual.

7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

7.1 A Materialidade da Crise Ambiental e a Organização da Ênfase

Iniciamos pela categoria intitulada *A Materialidade da Crise Ambiental e a Organização da Ênfase*. Tal categoria engloba as seguintes categorias intermediárias: Características da Crise Ambiental; Pressupostos da Crise Ambiental; O Que Fazer Diante da Crise Ambiental; Papel do Historiador Gestor; e Motivo da Organização da Ênfase. Trataremos então de todos os elementos acima destacados, procurando desenvolver não só o que foi explicitado pelos professores, mas nossa posição e a posição de outros autores sobre tais aspectos. A primeira categoria intermediária que iremos desenvolver, para que possamos compreender melhor o que pensam os professores da Ênfase sobre a crise ambiental e a organização da Ênfase, é a categoria que trata das *Características da Crise Ambiental*.

Os professores da Ênfase foram unânimes no sentido de apontar que vivemos em um momento de Crise Ambiental. No entanto, as características que estes apontaram como constituintes desta Crise foram bastante diversas. Com base nas respostas aos nossos questionamentos, podemos dizer que estes professores dividiram-se em dois grandes blocos, sendo um deles, muito mais homogêneo entre si do que o outro. Este grupo mais homogêneo, ligado à área das ciências naturais entende que a crise ambiental corresponde à degradação de um conjunto de elementos naturais, apresentando ainda alguma relação com a degradação de elementos de caráter social.

Aspectos como a produção de lixo, as mudanças climáticas, a degradação ambiental, a redução das florestas, a poluição e o esgotamento de recursos foram elementos destacados com muita força por quatro dos professores entrevistados, chegando estes elementos a se repetirem textualmente nas diversas falas. Não se trata, portanto, de uma aproximação entre elementos distintos que nos fez sugerir que estes professores identificassem as mesmas problemáticas como constituintes da crise ambiental, mas sim, da presença explícita dos mesmos caracteres em falas diversas. Tonet, por sua vez, também identifica o amplo processo de crise que vivenciamos:

É lugar-comum afirmar que a humanidade está vivenciando, atualmente, uma crise de gravíssimas proporções. Crise que não afeta apenas algumas, mas todas as dimensões da vida social e que põe em

perigo a existência da própria espécie humana. Entre estas dimensões, uma das mais importantes é certamente a relação do ser humano com a natureza (2014, p.5).

A aceitação da existência de um processo de crise ambiental apresentada na fala de Ivo Tonet nos lembra o quão crível é o cenário de degradação das condições de vida na terra, o que acarreta este movimento retratado nas falas dos professores da Ênfase, onde identificam, com caracteres muito próximos, a materialidade que os cerca.

Podemos compreender tal fato com maior tranquilidade se analisarmos a base formativa de tais professores, ligados, majoritariamente a área da Ecologia, e com pouca ou nenhuma formação na área das ciências humanas ou, diretamente, da Educação ou da Educação Ambiental. Os professores, num visível esforço para conectarem a especificidade de sua área com o curso de História, buscavam, em diversos momentos, uma relação entre a degradação ambiental, na forma entendida por eles, e a sociedade, entre elementos de caráter biológico e a história. Exemplo disto é a fala do professor II quando diz que “*esse [a crise ambiental] é um tema que trabalhamos bastante na disciplina, não só a crise atual, mas também tentando mostrar aos alunos como outras civilizações colapsaram devido aos problemas ambientais*”. Também desenvolvendo uma relação entre os elementos naturais e sociais vemos a fala do professor IV:

[...] procuramos mostrar um raciocínio ecológico, com os conceitos biológicos e como essa estrutura biológica está sendo alterada, a estrutura onde o homem está inserido. E qual o papel dele nessas alterações todas, que é vital, e o que isso pode trazer na realidade: esgotamento de recursos.

Neste sentido, os elementos identificados como pertencentes a sociedade foram a falta de consciência, o crescimento populacional, a pesca excessiva, a distribuição de renda e o consumo. O debate sobre tais caracteres vem sendo amplamente difundido, a exemplo disto é a crítica sobre o crescimento populacional, desenvolvido pelas mais diversas compreensões teóricas. Podemos identificar neste debate compreensões mais ligadas à teoria malthusiana, outras ainda propondo uma crítica à Malthus, e outras, como a desenvolvida por Marx, opondo-se a ambas. Vejamos o que Foladori, afinado à teoria marxiana, nos diz a respeito:

A tendência exclusiva mais grave do capitalismo é a geração de população excedente. Aqui, a diferença em relação às outras formas de organização econômica não é só de grau, mas quanto ao maior

aumento, ou ritmo mais rápido, senão de essência. Não tem existido organização econômica na história da humanidade que gere população excedente como algo “natural” e necessário (s/d.,p.124-125).

Essa relação também é retratada no pensamento de István Mészáros, quando, discorrendo sobre o crescimento populacional, nos apresenta o duplo caráter desta questão na sociedade capitalista, como segue:

Africanos, asiáticos e latino-americanos (sobretudo estes últimos), não devem se multiplicar como lhes aprouver – nem mesmo de acordo com a vontade de Deus, caso sejam católicos apostólicos romanos –, dado que o desequilíbrio demográfico poderia resultar em “tensões ecológicas intoleráveis” (2011, p. 51-52).

Vemos então, que o debate sobre as questões populacionais e o que esse excedente populacional poderia gerar em termos ecológicos esconde um duplo caráter. De um lado, a própria essência do capitalismo necessita deste crescimento para que, gerando este excedente, possa dar continuidade ao seu padrão destrutivo de produção, afirmando seguir a lógica do “atendimento às necessidades humanas” para justificar o que produz e como produz. Questão semelhante já foi abordada quando tratamos da mão-de-obra de reserva, estimulada pelo capitalismo para que se possa jogar com os interesses dos trabalhadores.

Por outro lado, faz parte da lógica capitalista, escondendo seu estímulo à geração de excedente populacional, criticar o crescimento da população advindo das regiões mais pobres do planeta, dos denominados “africanos, asiáticos e latino-americanos”. Tal excedente populacional seria elemento gerador dos problemas ambientais, afinal, não só este excedente precisaria ser atendido quanto as suas necessidades básicas – como se a produção capitalista atendesse necessidades básicas e não supérfluas. Afoitos pelo padrão de consumo dos países mais desenvolvidos aumentariam não só o consumo, atuando diretamente na geração de resíduos e poluição.

Esta relação entre aumento populacional e consumo também é destacada pela professora VI quando alerta para o fato de que não se trata apenas do crescimento populacional, mas da distribuição populacional e conseqüentemente, das formas de produção e consumo a ela atreladas. A professora atenta ainda para o número de pessoas vivendo em áreas urbanas e as decorrentes questões de produção de alimentos. Com o aumento da população urbana, segundo a professora VI, os produtores rurais precisariam produzir alimentos não apenas para si, mas para o contingente populacional

alocado nas cidades; tais pessoas estariam, portanto, atuando no sentido do agravamento da crise. Sobre a crise de alimentos, Mészáros esclarece que:

Alguém pode pensar numa maior acusação para um sistema de produção econômica e reprodução social pretensamente insuperável do que essa: no auge de seu poder produtivo, está produzindo uma crise alimentar global e o sofrimento decorrente de incontáveis milhões de pessoas por todo o mundo? Essa é a natureza do sistema que se espera salvar agora a todo custo, incluindo a atual “divisão” do seu custo astronômico (2011, p. 21).

Entendemos que tal questão precisa ser cuidadosamente colocada no debate, afinal, a professora VI apresenta argumentos pertinentes no sentido de fazer uma relação entre a produção de alimentos e a crescente urbanização da população mundial. No entanto, cabe a nós atentarmos para o movimento de enfraquecimento das condições de vida no campo oriundo das necessidades comerciais inerentes ao próprio capitalismo. A cidade, hoje, talvez já não represente, com tanta propriedade, para a população rural, a fuga da vida exaustiva, comum entre os produtores rurais, especialmente entre aqueles economicamente mais fragilizados, e o alcance de uma vida mais confortável, com acesso a bens de conforto e outros mais urgentes, como o acesso à escola e hospitais.

Esta relação de crescente populacional nos grandes centros urbanos já era retratada por Marx em *O Capital*. Na análise de Alfred Schmidt sobre o conceito de natureza em Marx, temos pertinentes contribuições para pensarmos a relação entre campo e cidade:

Com o predomínio sempre crescente da população urbana, acumulada em grandes centros, a produção capitalista concentra, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas, por outro, dificulta o intercâmbio entre o ser humano e a natureza, isto é, o regresso à terra dos elementos do solo gastos pelo homem na forma de meios de alimentação e vestuário, ou seja, perturba a eterna condição natural de uma fecundidade duradoura da terra. Com isso a produção capitalista destrói ao mesmo tempo a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida mental dos trabalhadores rurais. Todo o progresso da agricultura capitalista é um progresso não apenas da arte de depredar o trabalhador, mas também, ao mesmo tempo, da arte de depredar o solo; todo o progresso no aumento de sua fecundidade por um determinado prazo é ao mesmo tempo um progresso na ruína das fontes duradouras dessa fecundidade. Por isso a produção capitalista não desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção mais do que minando ao mesmo tempo as fontes das quais emana toda riqueza: a terra e o trabalhador (1986, p.87).

O cenário caótico, especialmente nas grandes cidades, nos possibilita pensar que hoje, talvez o campo, mesmo sendo ainda muito carente no sentido do conforto e do acesso a serviços públicos, talvez seja um refúgio seguro, já que as opções urbanas, em inúmeros casos, e para a parte mais pobre da população, já não representa mais uma real melhoria nas condições de vida. Entretanto, não queremos dizer com isso que a vida nas cidades, e neste caso nos referimos as pequenas cidades, não represente, mesmo sob a égide do Capital, uma concreta melhoria nas condições de vida dos trabalhadores do campo. Pela própria lógica capitalista, a vida no campo precisa ser fragilizada, pois representa, em inúmeros casos, uma vida mais simples e de menos consumo de supérfluos.

Retornando à análise do reconhecimento da existência da crise, por parte dos colaboradores da pesquisa, podemos compreender que os professores não só reconhecem a existência da crise, definindo como características a ela inerentes um conjunto de elementos muito mais vinculados ao meio natural, do que propriamente à degradação de condições humanas. Nessa perspectiva, inferimos que quando eles tratam das características pertencentes à sociedade, desenvolvem uma abordagem que percebe nestes elementos a causa dos problemas ambientais.

Por outro prisma, há na Ênfase um grupo de professores que identifica a crise ambiental como um processo muito mais relacionado com os caracteres sociais do que com os biológicos. Tais professores, ligados à área das ciências humanas, da Educação e da Educação Ambiental, caracterizam a crise ambiental como uma crise de grande abrangência, como algo já presente na história, como uma discussão teórica. Creditam à crise ambiental a um projeto expansionista, alimentado pelo imperialismo, pela industrialização em massa, pelo consumismo, pela ausência de reforma agrária e pelos modelos produtivos, constituindo-se como uma crise de civilização. Em consonância assim se manifesta o professor V,

Eu me vinculo àqueles teóricos da história, do ambientalismo e da educação ambiental que dizem que, de fato, é com a industrialização em massa, o projeto de expansão em meados do século XVIII e, especialmente, eu diria, inclusive, no pós-guerra, mais recentemente, que esses conflitos ambientais aumentam, que esses impactos ambientais aumentam gigantescamente.

O professor VII aponta, ainda, para o caráter consensual da crise ambiental, tratada sob as mais diversas conceituações e sendo aceita amplamente, e por este motivo, carente de uma maior densidade em sua identificação, constituindo-se em um vazio conceitual. O consenso em torno da crise e o vácuo conceitual desta são dois elementos que se coadunam habilmente. É difícil vermos hoje, quem não aponte as profundas mazelas a que estão submetidos os povos de todo mundo, no entanto, é plenamente explicável este vazio conceitual, afinal, não é do interesse da classe dominante que se esclareçam, pontualmente, quais são as características deste momento caótico, muito menos os fundamentos que engendram a este processo. Interessa apenas, já que mesmo a contragosto do Capital o debate se faz presente na atualidade, apontar as novas estratégias de lucro e exploração neste também novo cenário mundial.

Conforme vemos na fala do professor VII:

Dizer “crise ambiental” é praticamente expressar algo que é um consenso. E por ser um consenso, acaba não expressando o sentido que tinha em dizer: “crise ambiental”, há vinte ou trinta anos atrás, quando começou uma preocupação com o tipo de desenvolvimento do capitalismo em relação às condições da terra e dos humanos em suportar tal desenvolvimento.

Este caráter consensual no que se refere ao debate sobre a crise ambiental nos impõe a necessidade de revermos os fundamentos da forma como a humanidade tem produzido sua existência. Nesse movimento, vemos diversas respostas ao questionamento sobre o que constitui o fundamento desta crise ambiental de caráter global. Queremos dizer com isso, ancorados no que foi comentado por alguns professores, no decorrer das entrevistas, e de autores cujo pensamento embasa este estudo, que é urgente o resgate não só dos fundamentos do capitalismo, mas da forma essencial de produção da exploração do outro, o Capital, tomado como conjunto de relações de dominação e expropriação do outro e da natureza.

Caracterizada a forma como os colaboradores da pesquisa entendem a crise ambiental, passamos a analisar sobre o que estes professores compreendem como elementos fundantes da crise ambiental. Tratemos agora, da categoria de *Pressupostos da Crise Ambiental*.

Dentre os elementos pertencentes ao cenário em que surge a crise ambiental, de caráter abrangente e com as diversas características acima descritas, os professores destacaram a relação de mútua determinação entre ambiente e história. Sublinham que a crise ambiental não começa, precisamente, no momento após a 2ª Guerra Mundial – quando se evidenciam os caracteres da crise ambiental da atualidade – já podendo ser identificada, por alguns de seus elementos, ao longo da história, como fala o professor V:

Você tinha arroteamentos, destruição de bosques, drenagem de pântanos para aumentar a área de cultivo, e a gente sabe que isso vai desaguar depois, literalmente em tempestades e períodos de seca, que vai desorganizar a economia, que gera crise social, revoltas populares no final da idade média. Quer dizer, não é que isso ocasione, mas isso contribui também. No mundo antigo a gente sabe que com a monocultura, com a mineração, se provocava crises ambientais.

A identificação de elementos da crise ambiental, ao longo da história, também é perceptível na fala do professor VII quando, ao tratar da explosão da crise ambiental no pós-guerra reconhece, no distanciamento entre a forma de fazer ciência e a materialidade, o desencadeamento desta crise de gigantesca envergadura. O professor VII distingue, então, como elemento aglutinador da crise ambiental o descolamento entre ciência e natureza, do que decorre uma compreensão de saber autônomo e a falta de reconhecimento dos limites da produção do saber. Tal processo de crise, para este professor, relaciona-se com o afastamento pelo homem das condições humanas, do que é necessário para que o humano se faça homem, sendo, portanto, uma crise das relações entre os seres humanos.

Sobre esta questão vemos um amplo debate científico, não restrito ao campo que para nós é central, o da Educação Ambiental. Diversos são os autores que desenvolvem uma crítica, em alguns casos até mesmo voraz, à produção de saberes para a dominação do outro e da natureza, tendo um foco prioritário, na produção científica oriunda do pensamento hegemônico moderno, dentre eles vemos Gadamer (2013), Habermas (1982), Nietzsche (2001), Lyotard (1998). Neste sentido, Goergen se manifesta dizendo que “Parece não restar alternativa para a humanidade senão a revisão profunda da utópica ilusão do crescimento infinito, baseado no domínio e na exploração (2014, p.16)”.

Conforme desenvolvemos anteriormente, a noção de dominação da natureza, bem como a relação do homem como dono e possuidor desta pode ser identificada nos escritos de Francis Bacon e René Descartes. Com esse intuito, Severino nos lembra que:

Se, de um lado, o cosmoctrismo naturalista, compartilhado por Bacon, valoriza o mundo físico junto com o homem, de outro, desencadeia igualmente um longo processo histórico de domínio e manejo do mundo, ameaçando, com seu poderio técnico, as próprias condições de convivência do homem com a natureza e a sobrevivência do planeta (2006, p.53).

Em consonância com Severino, corroboram as palavras de Pereira et. al., sustentando que, “É na modernidade que o homem, assumindo-se como sujeito, se concebe superior à natureza. Os séculos XVIII e XIX apresentam sinais evidentes sobre a forma como o homem identifica na natureza as possibilidades de lucro e de progresso (2010, p.71)”. Tal raciocínio nos permite contextualizar com maior propriedade a fala do professor VII ao explicitar a relação entre a crise ambiental e a ciência: “*Então, a crise é resultado de um processo de crescimento científico que produz saberes com nenhum tipo de preocupação em trabalhar os limites daquilo que ele mesmo produz como saber*”.

Ao problematizarmos as relações entre sociedade e ambiente nos defrontamos com alguns elementos da compreensão de outros professores que também tratam da relação de mútua determinação entre ambiente e história e do papel do homem neste processo, discordando, porém, entre eles, em relação aos fundamentos da crise. Esta perspectiva de atrelar a crise ambiental aos processos humanos no ambiente é pertinente, no entanto, divergimos quanto à identificação da causa última dos problemas ambientais, o que, para estes docentes, dialoga com elementos sociais, mas identifica o papel do homem singular nestes processos, conforme vemos na fala do professor IV:

Então, em cada conteúdo que abordamos, conseguimos dar uma ênfase para essa falta de conscientização das pessoas de que nós somos os responsáveis, e que não é só lá de longe, ou o governo, ou os grandes industriais, ou os grandes plantadores, que as pessoas, cada uma têm o seu papel.

Em sentido oposto, trazemos a fala de Guimarães que, ao discorrer sobre as características do que denomina Educação Ambiental Conservadora, nos apresenta alguns elementos sobre esse processo de responsabilização individual:

Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (2004, p.27).

Em relação ao posicionamento de alguns dos entrevistados quanto a esta questão apresentamos discordâncias, pois apesar de compreendermos que os processos de degradação ambiental integram a perspectiva das atitudes individuais, não são, em último caso, gerados por estes comportamentos singulares, sendo, antes, fruto do elemento organizador da sociedade de classes - o Capital.

Tal relação desmembra-se também, além da responsabilização individual, em outra importante questão, que diz respeito à generalização com que é tratada a relação entre o homem singular e o homem enquanto gênero. A esse respeito, Layrargues afirma:

Na tentativa de generalizar os fatos, omite um contexto histórico, e cria o “homem abstrato”, cuja consequência significa a retirada do componente ideológico da questão ambiental, que passa a ser considerada com uma certa dose de ingenuidade e descompromisso, frente à falta de visibilidade do procedimento histórico que gerou a crise ambiental (1997, p.4).

Este mesmo componente ideológico subtraído quando tomamos o “homem abstrato” como fundamento para o cenário de degradação ambiental pode ser notado na fala de Mészáros, quando aponta que:

Afirmar que os custos da despoluição de nosso ambiente devem ser cobertos, em última análise, pela comunidade é ao mesmo tempo um óbvio lugar-comum e um subterfúgio típico, ainda que os políticos que pregam sermões sobre essa questão acreditem haver descoberto a pedra filosofal. Obviamente, é sempre a comunidade dos produtores que cobre os custos de tudo. Mas o fato de dever sempre arcar com os custos não implica de modo algum que sempre o possa fazer (2011, p.53).

Após termos explicitado algumas posições sobre as características e pressupostos da crise ambiental, passemos então à análise do que os professores compreendem como movimento necessário diante da aparente situação de crise ambiental vivida na atualidade. Os colaboradores da pesquisa que se posicionaram desta

forma, majoritariamente, estão ligados à área das ciências humanas, o que fica mais explícito no tratamento deste “que-fazer”.

Os professores V e VII situaram-se no sentido de apontar que, diante da crise ambiental, inúmeras são as vertentes que objetivam uma resposta à materialidade desta crise, no entanto, estas diferem quanto as posições defendidas. O professor V, por exemplo, afirma sua própria posição quando assume ter maior vinculação com o campo crítico da Educação Ambiental. No entanto, aponta para a necessidade de considerarmos as intensas contribuições advindas de campos, historicamente, conservacionistas e preservacionistas. Conforme fala o professor V *“Talvez não façam um olhar mais apurado dos fundamentos do capitalismo, mas sabem que o modelo em que a gente está é insustentável, mesmo esses preservacionistas e conservacionistas, que contribuem pra caramba também na discussão ambiental”*. Dessa maneira nos deixa explícito que tais formas de compreender a Educação Ambiental e, conseqüentemente, a crise ambiental, podem apresentar subsídios importantes para compreendermos o atual cenário de devastação das condições de vida em nosso planeta.

Em relação aos possíveis subsídios das diversas compreensões, vemos o que apresenta Guimarães sobre as concepções de cunho conservador:

Acredito que as ações pedagógicas que reflitam essa compreensão devam superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos, assim como as ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental. [...] No entanto, superar essa tendência não significa negá-las, mas apropriá-las ao contexto crítico que pretendemos desenvolver no processo educativo (2004, p. 27).

Neste posicionamento, está evidenciada a importância de considerarmos as divergentes formas de compreender o mundo postas no debate ambiental, no entanto precisamos também sublinhar que tal consideração das posições divergentes não significa a aceitação daquilo que é essencialmente antagônica, sob pena de cairmos no ecletismo presente em alguns estudos sobre tais questões. É necessária uma atenção redobrada à apropriação ou ressignificação de conceitos e práticas de posições divergentes, considerando-se que estas, em muitos casos, fundamentam-se em princípios, por completo, incompatíveis com os nossos.

Cabe destacar que a crítica que fazemos aqui não se restringe às diversas formas de entender as questões ambientais e à própria Educação Ambiental, sendo feita também ao próprio campo denominado “marxista”. Não raro, autores como Foster (2005), Foladori (s/d.), Layrargues (1997), Guimarães (2004) e Loureiro (2012), apresentam sólidos posicionamentos sobre diversas questões, porém, se utilizam de referenciais que entendemos incompatíveis com o próprio campo crítico. Não basta a ressignificação de conceitos como “desenvolvimento sustentável” e a crítica aos fundamentos do capitalismo, se nos utilizamos, sem as devidas advertências, do pensamento de autores com posições reformistas, que pretendem uma reformulação do próprio capitalismo, ou ainda, da utilização de conceitos característicos destas teorias.

Entretanto, reafirmamos a necessidade de considerarmos as posições divergentes, conforme assevera o professor V, ao dizer que ainda que estes campos, não compreendidos como próximos da teoria crítica, também estão cientes do modelo econômico insustentável a que estamos submetidos, reafirmando a necessidade de uma crítica radical, não apenas em relação ao que entendemos como crise ambiental, mas aos próprios fundamentos do capitalismo. Corroborando esta ideia, assim se manifesta o professor VII “*Nós não resolveremos essa crise se nós pensarmos em sustentabilidade e em discursos e práticas que busquem apenas fazer mediações, ou tornar possível toda e qualquer forma de exploração, desde que ela cumpra uma tábua de exigências ambientais*”.

Em outro momento de nosso relatório de pesquisa já mencionamos alguns elementos que nos permitem pensar sobre a organização da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da FURG. Neste momento, trataremos de tal questão a partir de alguns aspectos das falas dos sujeitos de nossa pesquisa, que, quando questionados nas entrevistas, posicionaram-se a respeito do que entendem como motivos originadores da necessidade da ênfase. Também foi presente na fala de um dos professores entrevistados a referência ao papel do historiador gestor. Desenvolveremos, portanto, as duas categorias que tratam destas questões, sendo a primeira delas a intitulada *Motivo de Organização da Ênfase*.

Iniciemos pela compreensão de dois professores da Ênfase para a questão sobre o que teria motivado a criação desta. O primeiro professor, número I, responsável pela disciplina de Gestão Ambiental, manifestou que, possivelmente, a inclusão dos debates

ambientais, no curso de História, tenha sido motivada pelo mesmo aspecto que faz com que estas discussões sejam incorporadas a outros cursos, o fato de que estas discussões estão em pauta no mundo todo.

A professora VI, entretanto, atribui tal motivação a questões de caráter regional, citando, como elementos motivadores a paisagem da região, a riqueza da história e relação entre esta história e a região em que o curso está situado, defendendo por fim, que entende que o curso pode ter sido motivado pela crescente demanda de estudos ambientais.

Compreendemos que os elementos destacados pelos dois devem ser tomados ao analisarmos os fatores que teriam levado à necessidade da criação de uma Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental no curso de História – Bacharelado. No entanto, a fala destes professores apresenta um caráter diverso do que foi evidenciado na manifestação de dois outros professores, que dialogam com a perspectiva de que o curso, com a criação das Ênfases, objetivou uma formação mais ampla e completa, focando em uma formação para o mercado de trabalho.

Neste sentido, o professor V expressa que dentre as preocupações no processo de formação das ênfases, uma delas era a de pensar opções de atuação para os bacharéis em História. Assim, o curso precisaria formar profissionais habilitados para o atendimento dos editais que propiciam, dentre outras formas, a atuação de profissionais formados no curso de Bacharelado em História. Sobre esta questão, já discorreremos brevemente, quando, com o auxílio de excertos dos autores Alves e Senna (2009), evidenciamos que a formação das ênfases no curso de história seria uma possibilidade de ofertar novos horizontes para atuação dos egressos do curso.

Essa proposta de formação mais ampla e completa para o historiador, destacada pelo professor III encontra respaldo no projeto pedagógico do curso, onde vemos que, dentro do foco das reformulações desenvolvidas no curso, estava a proposta de uma formação mais abrangente, de caráter multidisciplinar, com vistas ao conhecimento mais aprofundado do patrimônio socioambiental e do desenvolvimento de uma relação mais harmônica e de desenvolvimento sustentável no seio da humanidade (PPP do curso de História, 2008).

Partindo do exposto, compreendemos a necessidade deste historiador gestor ter uma formação que parta da tomada da História como campo multidisciplinar, que objetive o aprofundamento de questões relacionadas ao patrimônio socioambiental. Entretanto, precisamos atentar ao que significa a incorporação do conceito de desenvolvimento sustentável no Projeto Político Pedagógico do curso de História – Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Já tratamos, neste estudo, acerca do que significa para nós, que tentamos nos posicionar na contramão deste modo de produção que coisifica, aliena e expropria o trabalhador, a adoção do discurso e das práticas relacionadas ao desenvolvimento sustentável. Também já identificamos os caracteres essenciais desta forma de compreender o mundo, associando-a ao padrão científico hegemônico na modernidade, aquele que visa a dominação unilateral do homem em relação à natureza, não sendo esta uma proposta de dominação que dialogue com o desvelamento das leis da natureza e sua aplicação, a fim de ampliar e desenvolver o intercâmbio vital do homem com a natureza.

Explicitada esta posição e identificada a presença deste elemento no Projeto Político Pedagógico da Ênfase em estudo, não seria necessário um desenvolvimento muito maior de como nos posicionamos nesta questão. Não obstante, precisamos nos posicionar novamente, pois não compreendemos que este elemento, e o que a adoção dele pressupõe, seja incorporado na compreensão e nas práticas dos professores que atuam na Ênfase. Dizemos isto, pois não parece coerente que professores que identificam as causas da crise ambiental em questões como o modo de civilização adotado, os modelos produtivos, os fundamentos do capitalismo, dentre outros tantos aspectos, corroborem a perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Tal questão nos leva a pensar em algumas possibilidades para entendermos o processo formativo dos egressos da Ênfase em estudo, o que não significa apontar que iremos desenvolver aqui, respostas inequívocas para as questões levantadas. Significa apenas que nos esforçaremos no sentido de pensar subsídios para eventuais respostas.

Entendemos necessário apontar para uma questão que não diz respeito apenas ao curso de História, mas a boa parte dos cursos a que tivemos contato. Tal questionamento diz respeito ao real significado do Projeto Político Pedagógico em um curso. Isso se articula com duas possibilidades: a primeira, onde assumimos que o PPP

constitui-se como elemento norteador do currículo a ser desenvolvido no curso, como guia orientador das atividades curriculares; e, a segunda, apenas um requisito formal e uma exigência da legislação.

Se tomarmos o PPP no primeiro sentido, vemos que os professores estão, de algum modo, divergindo em relação a um dos focos da reformulação do curso de História, pois apresentam em suas falas elementos que não condizem com a concepção de desenvolvimento sustentável apresentada no PPP. Se, por outro prisma, entendermos que o PPP, hoje, está presente no curso muito mais como um requisito formal para sua organização, podemos depreender que os professores, em suas compreensões e práticas avançam consideravelmente em relação ao que está disposto no PPP, afinal, tomado apenas como um requisito formal à burocracia que envolve a organização dos cursos, o PPP não precisa, necessariamente, conter elementos que se relacionem com a compreensão e as práticas dos professores da Ênfase.

A resposta a tal questão não nos parece fácil, tampouco é foco prioritário deste estudo; apenas consideramos importante levantar tal questionamento, para que, em nossas experiências enquanto pesquisadores da área da educação, tal exemplo seja considerado. Cabe destacar, porém, que nos parece ser a segunda possibilidade a mais plausível, hoje, mesmo que talvez esta não seja a posição daqueles que se dedicam ao estudo de áreas da Educação, como o currículo. Tomando a segunda possibilidade como factível, podemos pensar que os professores nos causam uma gratificante surpresa por desenvolverem, sem o subsídio necessário, compreensões e práticas melhor elaboradas do que o disposto no Projeto Político Pedagógico do curso. É necessário destacar também, que a inversão de tal situação – um Projeto Político Pedagógico sólido, consistente e com bons referenciais - não garante que o efetivamente desenvolvido no curso seja também de qualidade referencial.

Outras questões relativas à organização da Ênfase ainda foram destacadas pelo professor V, quando lembrou que o curso, por mais que se direcione no sentido do atendimento a editais e à incorporação das questões da Gestão, não se articula em torno de um conceito restrito deste termo, senão por um olhar mais abrangente, entendendo a Gestão como um conjunto de conhecimento e práticas, neste caso, relacionadas à questão patrimonial e socioambiental.

A última categoria intermediária que julgamos oportuno desenvolver neste capítulo, também se articulando com as demais expostas, diz respeito ao *Papel do Historiador Gestor* neste cenário de crise ambiental e também em sua relação com os elementos motivadores da criação da Ênfase. Sobre tais questões, destaca o professor V que a formação deste historiador gestor visa à intervenção em questões patrimoniais, considerando o conceito de patrimônio na forma sobre a qual já discorreremos. Tal professor identifica também que este profissional pode desenvolver atividades de gestão e organização de políticas públicas.

Compreendemos que, neste sentido, a formação dos historiadores gestores, sob a ótica do professor V, se relaciona com alguns elementos dispostos no Projeto Político Pedagógico do curso, pois segundo este documento:

O profissional da história, hoje, deve estar conectado a esse novo universo de conhecimentos que estão se abrindo a sua frente, reconhecemos assim, espaços de atuação antes desconhecidos. Exemplo disso, são os conhecimentos relacionados ao ambiente em que vive, englobando informações ligadas à ecologia, ao patrimônio daí advindo e as formas de geri-lo (2008, p.12).

Partindo dos excertos do Projeto Político Pedagógico do curso de História – Bacharelado da FURG, da fala dos entrevistados e de algumas problematizações que julgamos pertinentes, podemos assumir, que na Ênfase em estudo, existe uma preocupação considerável com as possibilidades de atuação do historiador. Compreendemos que tal cenário se desenvolve pelas nítidas dificuldades em encontrar possibilidades de atuação no mercado de trabalho para bacharéis formados na área das ciências humanas. Na mesma ótica apresentada pelo professor V, vemos que ainda são muitos os empecilhos no sentido do reconhecimento e da importância da atuação dos historiadores, diferentemente do que ocorre em relação a outras profissões, tidas como absolutamente imprescindíveis ao mercado de trabalho.

7.2 Compreensão de Educação Ambiental

No presente capítulo buscaremos analisar a compreensão dos sujeitos deste estudo acerca da Educação Ambiental, de modo que nos seja possível um posicionamento em face de nossa hipótese de pesquisa. Para tanto, exploraremos a categoria *Compreensão de Educação Ambiental* por intermédio das categorias intermediárias *Funções da Educação Ambiental*; *Características da Educação Ambiental*; *A que se opõem tais compreensões de Educação Ambiental?*; E *Pressupostos da Educação Ambiental*. Como ponto de partida, abordaremos as *Características da Educação Ambiental* presentes nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, de modo que nos seja possível, na sequência, retomarmos alguns elementos basilares de nosso estudo, tais como questão de pesquisa, hipóteses e objetivos, confrontando tais elementos com o conteúdo produzido por intermédio das entrevistas.

Bem como ocorreu no capítulo anterior, quando identificamos e discutimos duas grandes correntes de compreensão sobre a crise ambiental, no que tange à compreensão de Educação Ambiental dos professores da Ênfase em estudo, novamente se apresentam duas matrizes de pensamento que orientam tais formas de conceber a Educação Ambiental. A primeira delas apresenta como aspecto predominante um conjunto de fatores diretamente relacionados ao meio natural. Nessa perspectiva, ainda que se desenvolva uma compreensão que relaciona o meio natural e a ação humana, a preponderância situa-se no resultado deste processo de intercâmbio, onde vemos os professores definindo que a Educação Ambiental se relaciona com o lixo, poluição, mudanças climáticas, saneamento, água, desenvolvimento e crescimento, economia regional, utilização do ambiente e a responsabilidade com o ambiente.

Por outro prisma, está evidenciada a compreensão de outro grupo de professores, que aponta para o predomínio de aspectos sociais no entendimento da Educação Ambiental. Assim, a Educação Ambiental seria compreendida como uma totalidade, como compromisso político, caracterizando-se também por não priorizar uma postura comportamentalista, expressa pela crítica aos modelos de sociedade e econômicos, sendo um processo formativo não sustentado pelo consumo, pela competição e por princípios mercadológicos.

Depreendemos, a partir do exposto, que há uma evidente distinção entre a compreensão do primeiro grupo de professores, ligados à área das ciências naturais e o

segundo grupo, ligado às ciências humanas. No entanto, ainda que os aspectos preponderantes em uma e outra concepção sejam distintos, não significa que as compreensões sejam absolutamente divergentes ou até mesmo antagônicas. Assim como é evidente a distinção entre ambas, há também uma forte preocupação dos professores da Ênfase em não desconectar os elementos naturais dos sociais.

Tal posição fica explícita quando os professores do primeiro grupo atentam para a multidisciplinaridade da Educação Ambiental, o que faz com que esta seja não uma propriedade do campo das ciências naturais, mas necessitando ser debatida em todas as áreas do conhecimento. Entendimento semelhante está expresso na posição do segundo grupo de professores, que, mesmo evidenciando o caráter político e problematizador da Educação Ambiental, aponta para a necessidade de compreendermos o funcionamento da natureza, de se levar em conta o viés biológico da Educação Ambiental, e mesmo as posições tidas como conservacionistas e preservacionistas. Conforme vemos na fala do professor V:

A educação ambiental que eu acredito ela tem que ter um olhar sociológico, um olhar sobre a sociedade, ela tem que ter uma crítica aos modelos econômicos que são vigorosos, que são vencedores, que são concentradores de renda e impactantes na natureza, mas ela também tem que ter, e aí é uma crítica que eu faço a nós educadores ambientais que viemos das áreas sociais, ela também tem que ter uma mínima compreensão do funcionamento da natureza.

A fala do professor V evidencia um tópico que consideramos necessário desenvolver ao tratarmos da Educação Ambiental. Tal destaque diz respeito à importância de compreendermos o funcionamento da natureza, bem como o constante diálogo com entendimentos de Educação Ambiental que tomam os aspectos naturais como prioritários.

Basilar se torna a compreensão do funcionamento da natureza, pois em inúmeros debates sobre Educação Ambiental evidenciam-se posições onde os aspectos naturais são deixados de lado. Sabemos que tal posicionamento se coloca na contramão daquelas compreensões de Educação Ambiental que apontam o homem como elemento nocivo, delegando à natureza um caráter sagrado, como se a relação entre homem e natureza fosse em si, uma relação de exploração e sujeição. Apesar de reconhecermos os elementos que levam à preponderância dos aspectos sociais na compreensão de

Educação Ambiental – e, em certo modo, até concordarmos com tal posição – não podemos deixar de reconhecer que esse esquecimento da base biológica sobre a qual se funda o ser social é bastante problemático, pois se relaciona, em partes, com o entendimento da natureza enquanto recurso.

Muito embora nossa análise seja permeada por uma série de problematizações a respeito de questões sociais, sobre a relação entre ciência e crise ambiental e diversos outros tópicos, nossa compreensão de Educação Ambiental não pretende privilegiar os aspectos sociais em detrimento da base biológica e natural. Para nós, a relação entre essas duas esferas da vida em nosso planeta estão em relação de interdependência. Conforme nos diz Marx:

A natureza é o corpo inorgânico do homem, ou seja, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. 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 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 (2006, p. 116).

Partindo dessa afirmação, é nossa intenção compreender como a relação entre os seres humanos e a natureza tem sido retratada nas mais diversas posições sobre a Educação Ambiental. Essas distintas posições nos revelam ainda o caráter multiconceitual da Educação Ambiental, elemento também destacado pelos professores da Ênfase. A esse respeito nos dizem Amorim e Calloni que “A Educação Ambiental não segue uma linha epistemológica consensual entre os pesquisadores da área, e seu conceito apresenta-se, metaforicamente, como uma babel polifônica (2013, p. 4)”. Em consonância com os autores, também vemos a posição de Carvalho:

O melhor enfrentamento da babel das múltiplas educações ambientais passa, do nosso ponto de vista, pela abertura de um espaço que contemple o diálogo entre as diferentes abordagens. Para que este diálogo se dê é condição fundamental a explicitação dos pressupostos de cada uma das diferentes posições (2004, p. 15).

Ainda que não nos seja claro o que a autora procura desenvolver quando fala do enfrentamento à babel das múltiplas educações ambientais, entendemos que tanto o diálogo a que se refere Carvalho, quanto à explicitação dos pressupostos das diversas compreensões de Educação Ambiental são elementos essenciais para que possamos promover um debate franco sobre o campo da Educação Ambiental. Tal posição permite

também que nos afastemos do perigo do ecletismo, afinal, por mais que concordemos com algumas posições de determinados autores, há que se analisar os fundamentos de tais concepções.

Outros elementos de destaque na fala dos professores da Ênfase foram a constante presença de categorias como lixo, poluição, saneamento e mudanças climáticas. Alguns professores atribuíram um importante papel à Educação Ambiental no que diz respeito à problematização sobre tais tópicos, considerando que estes assuntos deveriam ser do domínio de todos. Entendemos que a presença destas categorias – já esperadas por nós devido ao grande número de debates sobre estas temáticas – precisam ser pensadas para além delas mesmas, carecendo de uma problematização não apenas sobre produção de lixo, da poluição e do saneamento em si, mas da explicitação da legalidade ontológica constituinte destes fenômenos. Vejamos como Michèle Sato se posiciona sobre tal assunto:

Por trás da geração e do acúmulo de lixo, existe um componente muito mais perverso flamejando no conceito de desenvolvimento: o consumo exagerado de poucos, contra a miséria e fome de muitos (2005, p. 2).

Neste trecho, a autora aponta o que subjaz à produção e ao acúmulo de lixo, alertando, com pertinência, para o conceito de desenvolvimento que desencadeia tais processos. No entanto, por mais que a autora faça uma análise pertinente, sentimos falta de uma maior discussão no que diz respeito ao que esta chama de conceito de desenvolvimento. Talvez esse seja o nosso ponto de divergência em relação à autora, pois entendemos imprescindível o movimento de identificação do Capital como alicerce sobre o qual se produzem as relações desiguais apontadas por Sato.

Cabe ressaltar ainda a importante ponderação feita por um dos professores da Ênfase – o professor VII – que, ao tratar sobre o conceito de Educação Ambiental, afirma que esta poderia ser entendida enquanto processo. Vejamos o que fala o professor:

Seria um processo de formação do sujeito a partir de outro ponto de vista, de outro entendimento de educação [...] Mas um processo educativo não sustentado pelo consumo, um processo educativo não sustentado na competição, um processo educativo não sustentado em fundamentos mercadológicos e empresariais, passaria por aí,

qualquer coisa que eu poderia pensar sobre o processo educativo com relação a um tipo de consciência ambiental.

A fala do professor VII se mostra bastante elucidativa em relação à possibilidade de um processo educativo antagônico ao capitalismo. Para esse professor, assim como para nós, a constituição de um processo educativo ambiental, necessariamente, precisa ir de encontro à lógica do Capital.

Caracterizados os elementos que compõem o conceito de Educação Ambiental dos professores da Ênfase, passemos agora ao que estamos chamando de *Pressupostos da Educação Ambiental*, ou seja, aquilo que identificamos na fala dos professores como aspectos que orientam a compreensão de Educação Ambiental destes professores. Dos sete professores entrevistados, três manifestaram uma posição sobre os pressupostos da Educação Ambiental, tendo identificado os fundamentos da economia, a necessidade de coletividade, a relação singular do ser humano diante da natureza, a noção de contexto, a interdependência, a relação ser humano e ambiente, e as relações sociais e culturais como elementos imprescindíveis ao entendimento da Educação Ambiental.

Os elementos que compõem esta categoria intermediária são de suma importância para pensarmos nossa compreensão de Educação Ambiental, afinal, conforme a citação de Marx trazida anteriormente, há, entre homem e natureza, uma relação de intercâmbio vital. Tal relação encontra respaldo nas falas dos professores, especialmente, quando tratam da relação entre ser humano e ambiente, da interdependência e da relação singular do ser humano diante da natureza. A esse respeito se refere a professora VI:

No momento que o indivíduo reconhece o que passa ao seu redor ele passa a ter um entendimento melhor da interdependência das coisas, das relações entre os seres e o ambiente, considerando aí obviamente as relações sociais, humanas e também com outros seres e com o ambiente.

Apesar de existirem críticas no sentido de identificar o pensamento marxiano e marxista como distante da reflexão ecológica presente nas últimas décadas, compreendemos que o que se processa é exatamente o contrário. Tanto o pensamento de Marx como de alguns de seus seguidores, especialmente Lukács, é marcado por uma

relação essencialmente interdependente entre o ser social e o restante da natureza. Conforme vemos em Lukács:

Assim, até existem categorias sociais puras, ou melhor, é o conjunto delas que constitui a especificidade do ser social, mas esse ser não só se desenvolve no processo concreto-material de sua gênese a partir do ser da natureza, como também se reproduz constantemente nesse quadro e jamais pode se separar por completo - precisamente em sentido ontológico - dessa base (2012, p.289).

O destaque do pensador húngaro nos remete não só à íntima relação entre sociedade e natureza, como também à especificidade que constitui este ser social. A relação que aponta Lukács encontra correspondência na fala do professor VII, quando, ao tratar de compreensões de Educação Ambiental afinadas ao Holismo, à Teoria dos Sistemas e à Gaia, aponta que “[...] tudo isso tende a retirar do humano uma relação singular diante dos outros seres. Singular não quer dizer autoritária, imperial e dominadora”.

Em um movimento de crítica ao Holismo, Mauro Grun também se insere no conjunto de autores que percebe uma relação singular por parte dos humanos ante a natureza. Como segue:

Em ambas as matérias ambientais (educação e ética) grande parte das filosofias holistas pretendem integrar o ser humano à natureza como solução para a crise ambiental. Os seres humanos seriam parte da natureza. Um dos problemas éticos e epistemológicos de algumas dessas posturas é que estaríamos de tal modo “integrados” à natureza que não seria mais possível fazer nenhuma distinção entre natureza e cultura (2005, p.48).

Compreendemos que essa relação indistinguível entre seres humanos e natureza pode ser identificada nos escritos mais recentes de Isabel Carvalho (2014), quando a autora fala de uma nova perspectiva epistemológica onde não se deve opor ontologicamente a natureza e a cultura. Em relação a esta posição da autora, discordamos, pois entendemos que não se trata de opor a natureza e a cultura, pois como já afirmamos com Marx (2006) e Lukács (2012), existe uma relação muito íntima entre estas duas esferas. No entanto, também não compreendemos que, assumindo essa relação, se dilua o ser humano como parte indistinguível da natureza. O ser humano traz consigo a especificidade do trabalho, elemento pelo qual se humaniza e supera as

relações puramente imediatas dos demais seres biológicos, mesmo aqueles em um estágio bastante desenvolvido no processo evolutivo.

Também no sentido de analisar a relação entre ser humano e ambiente temos as contribuições de Guillermo Foladori, que insere neste debate um elemento fundamental para entendermos esta relação entre sociedade e natureza:

[...] o ponto de partida para entender o comportamento do ser humano com o ambiente não seja estender a análise ecológica para abranger a sociedade humana, mas entender como cada forma de organização econômica da sociedade humana explica um determinado tipo de relacionamento ecológico (s/d. p.123).

Temos, a partir da fala de Foladori, a introdução do elemento da organização econômica, pela qual podemos explicar algumas posições evidentes no debate sobre a relação entre ser humano e natureza. Neste sentido, Schmidt nos explicita os motivos pelos quais podemos explicar as diversas formas de compreensão da natureza pela maneira como se produz a existência humana.

As diversas formações socioeconômicas que se sucedem historicamente são outros tantos modos de automeadiação da natureza. Desdobrada em homem e material a trabalhar, a natureza está sempre em si mesma apesar deste desdobramento. No homem a natureza chega à autoconsciência e em virtude da atividade teórico-prática deste reúne-se consigo mesma (1986, p. 87).

Os autores com os quais estabelecemos profícuo debate entre o campo empírico e o teórico, nos apresentaram, cada um a seu modo, importantes contribuições para entendermos melhor como está se desenvolvendo o debate sobre as relações sociedade-natureza apontados pelos professores da Ênfase.

A categoria intermediária *Funções da Educação Ambiental* foi um tópico amplamente discutido pelos sujeitos da pesquisa, os quais apontaram diversos elementos caracterizadores das finalidades da Educação Ambiental, tais como: promoção de práticas sustentáveis; vida harmônica entre ser humano e natureza; troca de informações; cidadania; educação para a convivência; instrução; alerta; sensibilização; conscientização; mudança de comportamentos; consciência ambiental; e o debate sobre o papel humano na crise. Tais elementos, também presentes nas outras categorias, expõem o duplo caráter da funcionalidade da Educação Ambiental, sendo de um lado, instrumento de alerta, de sensibilização, de instrução e de mudança

comportamental, e, de outro, motivador da consciência ambiental, da cidadania, da convivência harmoniosa entre seres humanos e natureza, bem como, atuando na promoção de práticas sustentáveis.

Por mais que a primeira vista este duplo caráter pareça carregar um antagonismo nas posições apresentadas, nos parece que tal relação não pode ser descrita nestes termos. Afinal, entendemos que estas posições, ainda que distintas, não representam polos antagônicos, mas sim, dois lados de uma mesma moeda. Dizemos isso, pois entendemos que a Educação Ambiental expressa nos tópicos acima descritos procura se ater apenas aos limites do Capital, não exigindo, como condição *sine qua non* para seu pleno desenvolvimento, um rompimento radical com o sócio-metabolismo do Capital.

A crítica que fazemos não está afeta diretamente às compreensões expostas pelos professores da Ênfase, mas se direciona também ao estreito campo de visão que perpassa a própria crítica marxista. Nossa intenção neste momento é pensar possibilidades para além deste estreito limite que engloba a sensibilização, a instrução, a mudança comportamental e a produção de uma nova consciência. Compreendemos que estes elementos reafirmam as duas posições preponderantes no debate sobre as atuais condições de vida no planeta e no qual também se insere a Educação Ambiental. Tais posições, segundo Tonet (2014) seriam: a que afirma que há uma falta de consciência ecológica e a de que falta vontade política para resolver tais problemas ambientais.

Neste sentido, nos alinhamos a Tonet (2014), quando nos aponta para a impossibilidade de resolver, nos limites do Capital, as questões ambientais circunscritas a essas duas possibilidades. Vejamos o porquê desta afirmação:

[...] não nos comportamos de maneira desrespeitosa para com a natureza porque temos ideias desrespeitosas em relação a ela, mas, ao contrário, temos ideias e comportamentos desrespeitosos porque determinadas relações objetivas nos levam a ter essas ideias e comportamentos. Isso mostra claramente que a prioridade não está na mudança das ideias, na conscientização, mas na transformação das relações sociais objetivas que produzem determinadas ideias. Se essas relações não forem modificadas, elas continuarão a produzir as mesmas ideias anteriores e, deste modo não haverá uma mudança significativa da realidade social (2014, p. 5-6).

A sustentação deste argumento parte do pressuposto de que não é por meio da conscientização dos problemas ambientais que as atitudes em relação à natureza serão

transformadas, senão pela radical reorientação do modo como produzimos a nossa existência. Tonet (2014) aponta ainda para a segunda possibilidade, comumente encontrada nos debates ecológicos, a da mudança das condições de degradação ambiental por meio do Estado, de empresas, de ONG's e demais instituições. Como segue:

Independente de boas intenções de indivíduos, de grupos sociais, de empresas e/ou de governos, as leis do capitalismo continuam a reger a vida humana enquanto existir esta forma de sociabilidade. É uma enorme ilusão pensar que se pode humanizar o capital, pois humanizá-lo significaria obrigar os capitalistas a produzir tendo em vista a satisfação das necessidades humanas e não o lucro (2014, p.8-9).

Corroborando com o autor, temos entendido que a impossibilidade de transformação radical destas relações de produção que têm implicado na produção destrutiva de força de trabalho e natureza não reside na falta de bons projetos, de gestores qualificados, ou mesmo de alterações na forma de organização do estado, senão na própria existência do Estado enquanto elemento de mediação originado na sociedade de classes e encarregado da manutenção da forma burguesa de sociabilidade.

Diretamente relacionada aos elementos essenciais da atual variante histórica do Capital – o capitalismo – abordamos a quarta categoria intermediária que compõe a *Compreensão de Educação Ambiental* dos professores da Ênfase, categoria esta que intitulamos *A Que se Opõem* as compreensões de Educação Ambiental?. Um dos professores da Ênfase apresentou três aspectos a que sua compreensão de Educação Ambiental se opõe, sendo eles: a produção para o mercado, competição na indústria e o monopólio. Consideramos importante trazer tais elementos, mesmo que tenham sido apontados por apenas um professor, porque estes aspectos mostram a forma como a Educação Ambiental perpassa a formação dos historiadores gestores do patrimônio socioambiental egressos da Ênfase em estudo, afinal, este professor – o número V – é responsável por três disciplinas na Ênfase, uma delas, a de *Educação Ambiental*.

Quando tratamos das distinções entre mercado de trabalho e mundo do trabalho pincelamos alguns caracteres da produção para o mercado destacada pelo professor V. O destaque desta categoria, na fala do professor, nos é de grande importância visto que sua compreensão tem grande abrangência na Ênfase, o que nos permite hipotetizar que o debate sobre a produção para o mercado, característica do modo de produção capitalista,

vem sendo discutida junto a Ênfase. Esse é um elemento ao qual este professor e sua compreensão de Educação ambiental se opõem. Para Foladori, existe uma relação bastante próxima entre o atual estágio de degradação ambiental e a forma de produção deste momento histórico:

O ponto de partida para a análise da crise ambiental contemporânea está na própria produção mercantil. Enquanto a produção pré-capitalista, de valores de uso, tem seu limite na satisfação das necessidades; a produção mercantil, para incrementar o lucro, não tem limite algum. Esta diferença, tão sensível e geral, está na base do esgotamento dos recursos naturais a um ritmo nunca suspeitado na história da humanidade; e também da generalização de dejetos (poluição) numa medida ilimitada (s/d. p. 5).

Embora tenhamos tratado de aspecto semelhante em um momento anterior de nosso texto, cabe repensar como o capitalismo se utiliza do lema da “satisfação das necessidades humanas” para dar continuidade à sua forma produtiva embasada na expropriação dos frutos da atividade da classe trabalhadora. Essa lógica do mercado capitalista se encontra também na raiz da guerra fratricida enraizada na indústria. Deste movimento de disputa na própria produção industrial decorre o terceiro elemento destacado pelo professor V, o monopólio, que entendemos como o resultado deste movimento da concentração da riqueza produzida pelos trabalhadores nas mãos dos poucos donos dos meios de produção.

Corroborando com a posição apresentada pelo professor V, compreendemos que a Educação Ambiental necessita se opor à essência do modo de sociabilização burguesa, ou seja, ir de encontro aos fundamentos do metabolismo social que produz o estado de crise em que nos encontramos. Nestes termos, percebemos que a Educação Ambiental necessita assumir posição contra a exploração do homem pelo homem, contra a expropriação da classe trabalhadora, e contra a produção de excedentes desnecessários à satisfação das necessidades humanas e necessários tão somente ao incremento do capital concentrado nas mãos de uma elite minoritária.

7.3 Um Pé no Chão e um Pé no Livro

O título⁸ deste capítulo revela alguns elementos importantes do que procuraremos abordar neste momento de nossa escrita. Evidencia-se a relação entre o que os professores compreendem e o que buscam desenvolver em suas práticas de sala de aula na Ênfase em Gestão do Patrimônio do curso de História – Bacharelado da FURG, relação esta que intentamos compreender durante nosso processo de pesquisa.

Neste sentido, organizamos hipóteses, objetivos, questões de pesquisa e o roteiro das entrevistas, o que nos permitiu chegar até o momento de análise das informações com um denso material organizado em direção à elucidação das formas como os professores têm procurado desenvolver questões como a crise ambiental e a Educação Ambiental nas disciplinas ministradas na Ênfase. Partimos então, deste material, que reúne, prioritariamente, as falas dos professores entrevistados, para desenvolvermos este capítulo. De modo semelhante ao desenvolvido nos dois capítulos anteriores, reunimos neste capítulo as categorias intermediárias intituladas: *Pressupostos das Práticas*; *O que se Propõem com as Práticas?*; *O que se Critica nas Práticas?*; e *Estratégias Desenvolvidas*. Tais categorias embasaram o encaminhamento de algumas considerações sobre as práticas dos professores na Ênfase em estudo.

A respeito dos *Pressupostos das Práticas* desenvolvidas pelos professores da Ênfase, trazemos os apontamentos de três professores que expressam compreensões distintas sobre os elementos orientadores de suas práticas. A partir da fala do professor II podemos considerar que este desenvolve suas práticas tendo como fundamento a compreensão de que existem relações entre sua área específica de formação – a ecologia – e a história. Assim, o professor II procura elucidar o movimento de inserção da disciplina de ecologia na formação dos historiadores egressos da Ênfase em estudo, fazendo alusão às questões do formato da paisagem, relevo, das conexões aquáticas, elementos relacionados pelo professor, por exemplo, aos processos de colonização estudados no Curso de História.

Por outra perspectiva analisamos a fala do professor VII quando aponta como aspectos basilares de sua prática, a relação entre homem e natureza. É assim que ele dispõe sobre tal questão:

⁸ O título deste capítulo faz referência à fala: Um olhar teórico e um olhar prático, um pé no chão e um pé no livro (Professor V).

[...] é um problema de ordem do pensamento. É preciso que os humanos aprendam outro tipo de ver e dizer o mundo, que possam, de novo, pensar a sua relação com isto, que hoje se chama natureza, mas que em outros pensamentos eu denomino de “o imenso outro”.

Na fala do professor podemos inferir que há uma identificação não só do elemento fundante da crise ambiental, mas a afirmação de que é necessário desenvolver com os estudantes novas formas de entender as relações entre natureza e sociedade. Esse reconhecimento da natureza como “imenso outro” ainda nos sugere pensar que o professor VII estabelece uma contraposição às compreensões de mundo que identificam na natureza um recurso, um objeto útil à satisfação inesgotável das necessidades de reprodução do Capital. Em relação a essas posições, Goergen (2014) afirma que:

Se a relação entre o ser humano e a natureza for entendida simplesmente como um ato unilateral de posse, de domínio e exploração, então os próprios seres humanos podem ser excluídos. Não apenas porque a natureza se vinga das agressões sofridas, como sugere a imagem antropomórfica popular, mas porque o próprio ser humano, na sua incontrolada vontade de domínio, poder e exploração, suprime o contexto da relação, ou seja, sua própria condição de sobrevivência (2014, p.20).

Na assertiva de Goergen estão explicitadas duas posições: a primeira, oriunda das ciências naturais; e a segunda, cuja problematização relaciona-se a crítica à modernidade. Na compreensão próxima da área das ciências naturais, podemos identificar as posições de James Lovelock (2006), – a qual o professor VII também se refere em outro momento de sua fala – que entende que a terra é uma grande entidade viva, ou que Gaia, forma como Lovelock trata da terra, se apresenta como um organismo auto-regulador. Compreendemos que a vingança da natureza, apontada por Lovelock e, possivelmente, rememorada por Goergen, não deve ser tomada por princípio sem um cuidado na hora de se adotar tais posições. Assumir tal entendimento sem antes identificar o que significa a “vingança” da natureza pode acarretar em uma tomada do ser humano, enquanto ser genérico, como o causador dos problemas ambientais, posição que entendemos estar expressa nos escritos de Lovelock.

No entanto, nos parece adequado apontar o ato unilateral de posse como sério problema na relação entre os seres humanos e o restante da natureza, afinal, como afirma Goergen (2014), este constante intercâmbio é relação vital ao homem. Esta

conexão entre o ser humano e a natureza também pode ser encontrada em Marx (2006), quando aponta que:

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 de sua atividade vital. A natureza é o corpo inorgânico do homem, ou seja, a natureza na medida em que não é o próprio corpo do homem (2006, p. 116).

Na esteira de Marx, vemos a fala de Lukács (2012), segundo o qual:

Por conseguinte, a ontologia geral ou, em termos mais concretos, a ontologia da natureza inorgânica como fundamento de todo existente é geral pela seguinte razão: porque não pode haver qualquer existente que não esteja fundado na natureza inorgânica. Na vida aparecem novas categorias, mas estas podem operar com eficácia ontológica somente sobre as bases das categorias gerais, em interação com elas. E as novas categorias do ser social relacionam-se do mesmo modo com as categoriais da natureza orgânica e inorgânica (2012, p. 27).

A fala de Lukács nos remete, então, à relação de dependência ontológica do homem com sua base orgânica e inorgânica, o que não retira deste a especificidade com que se desenvolve. Compreendemos, pois, que pensar a relação entre sociedade e natureza, identificada enquanto pressuposto pelo professor VII mostra-se fundamental não só à compreensão da crise ambiental e da Educação Ambiental, mas para pensarmos a própria constituição do homem.

Ao tratar destas diversas formas de ver e dizer a natureza, o professor VII apresenta novos elementos que nos permitem pensar sobre os pressupostos das práticas desenvolvidas pelos professores da Ênfase. Assim ele se manifesta:

É um problema de pensamento. Não é um problema de um ativismo, como a gente vive a partir da criação de vários cursos na área ambiental, que nada mais são do que cursos que buscam resolver as crises entre as indústrias e os ambientalistas.

A fala do professor VII nos remete a um elemento identificado por outro professor da Ênfase como pressuposto para suas práticas. O professor V, que nos parece falar em sentido distinto do apresentado pelo professor VII, demonstra a importância do pensamento ambientalista em suas práticas nas disciplinas da Ênfase, apontando até mesmo, que uma de suas disciplinas poderia chamar-se “Introdução ao pensamento

ambientalista”. Disso, salientamos a importância das vivências dos professores nas formas como são trabalhados os diversos tópicos relacionáveis à Educação Ambiental na Ênfase em estudo. Tal situação é retratada nas falas do professor VII, pois podemos perceber que seu longo histórico de proximidade com o movimento ambientalista acarreta no desenvolvimento desta compreensão de mundo nas disciplinas que ministra na Ênfase.

Cabe assinalar ainda, enquanto pressupostos do fazer prático dos professores da Ênfase, o destaque do professor VII quando trata da necessária qualidade de pensamento que urge ser desenvolvida com os estudantes, retomando a necessidade de voltarmos ao estudo de referenciais clássicos e de uma postura cuidadosa em relação aos estudos mais recentes sobre Educação Ambiental.

A segunda categoria intermediária que trata das práticas dos professores nas disciplinas da Ênfase em estudo, é a que diz respeito a *O que se propõem com as práticas?*, onde os professores discorrem sobre os elementos que procuram desenvolver em suas aulas, sobre os focos com as quais procuram debater nas disciplinas. Não diferente do que foi identificado quando tratamos da compreensão dos professores sobre a crise ambiental e sobre a Educação Ambiental, nesta categoria final, os professores retomaram suas posições na defesa, em alguns, de posições mais relacionadas a uma compreensão das ciências naturais, e por outros, de debates majoritariamente identificados com as ciências humanas.

Não apresentaremos aqui uma discussão aprofundada sobre cada um dos elementos destacados pelos professores quando discorrem sobre o que procuram propor em suas aulas. Deteremo-nos nas características que se mostraram predominantes no diálogo empreendido pelos professores.

Os professores III e IV apontaram, novamente, para aspectos como: responsabilidade individual, interferência da civilização, comportamentos individuais, conscientização individual, sustentabilidade, visão sistêmica e para as relações no ambiente natural. Em outros momentos de nossa escrita, abordamos tais características, principalmente as que se relacionam à responsabilização individual pelo atual estágio de degradação das condições de vida no planeta. Parecem-nos evidentes que estes aspectos sejam também lembrados por estes professores quando questionados sobre as contribuições da disciplina para pensar a crise ambiental, ou como trabalham a

Educação Ambiental na disciplina, afinal, já mencionamos anteriormente algumas posições dos professores a esse respeito. Queremos dizer com isso, portanto, que as práticas destes professores coadunam-se ao que estes elaboram teoricamente, ou seja, há uma forte relação entre a compreensão de Educação Ambiental e de crise ambiental destes dois professores, e a forma como estes trabalham tais questões na Ênfase.

Pensamos ser necessário evidenciar tal entendimento, pois, não raro vemos ser retomada a discussão que aponta que “a teoria é uma coisa, a prática é outra”. Até este momento, consideramos que os professores III e IV possuem coerência entre aquilo que afirmaram nas entrevistas, enquanto compreensão de Educação Ambiental, e aquilo que disseram fazer em suas práticas na Ênfase estudo.

Em outro sentido colocaram-se as falas dos professores II e VI que procuram desenvolver práticas com vistas a uma formação cidadã, a uma leitura crítica da crise ambiental, objetivando trabalhar com os estudantes da Ênfase conteúdos que proporcionem uma base ecológica instrumental, um embasamento teórico, para que, utilizando-se da ecologia e da Educação Ambiental, os estudantes possam entender os processos históricos, constituindo-se potenciais multiplicadores nas escolas. Segundo o professor II:

Uma das preocupações da disciplina é que as pessoas que concluem essa disciplina, ou essa ênfase, tenham uma boa base ecológica. Então, que elas saibam do que se trata a ecologia, quais os conceitos fundamentais, saibam usar esses conceitos ecológicos e, conseqüentemente, possam, eventualmente, aplicar em seus trabalhos de conclusão ou na sua atividade profissional posterior os conceitos de ecologia de maneira correta.

Partindo da fala do professor II, podemos depreender que, pelo menos em parte do trabalho desenvolvido na disciplina de *Fundamentos da Ecologia*, há uma preocupação forte com o domínio, por parte dos estudantes, dos elementos pertinentes à ecologia. Isso também se mostra evidente na fala da professora VI, quando destaca a importância da disciplina no que se refere à produção de um embasamento teórico para os egressos da Ênfase.

Cabe destacar um dos elementos apontados pelo professor II, quando expõe que os egressos da Ênfase podem atuar como “Multiplicadores nas escolas”. Evidenciamos tal característica, pois o termo “Multiplicadores” é comumente relacionado às propostas

de organismos internacionais e projetos estatais para a Educação Ambiental, a exemplo da Agenda 21. Entendemos que o uso deste termo específico aponta para algo que já mencionamos anteriormente, a compreensão hegemônica da Educação Ambiental. Nessa perspectiva, os professores e técnicos em educação, bem como os estudantes, conscientizados das questões ambientais, poderiam atuar na multiplicação deste processo de conscientização (MEDINA, 2002). Tal questão também é apontada por Tozoni-Reis (2002) quando diz que:

Na Agenda 21, em especial no capítulo 36, encontramos três eixos de organização da Educação Ambiental em nível internacional: reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável, aumento da consciência pública e promoção do treinamento (2002, p.84).

Ainda que se leve em conta o fato de que o professor aborda, pontualmente, a questão dos “Multiplicadores” e que, em virtude disto, possamos pensar que o uso deste termo remeta à compreensão explícita, por exemplo, na formulação das diretrizes da Agenda 21, não podemos afirmar, categoricamente, que o professor II esteja de acordo ou plenamente ciente de que este termo relaciona-se ao que chamamos aqui de compreensão hegemônica da Educação Ambiental. Apenas pelos elementos questionados na entrevista nos podemos desenvolver tal afirmativa. No entanto, tal posicionamento nos permite pensar sobre a força desta forma de compreender a Educação Ambiental e, também, as atuais condições de degradação ambiental e seus elementos originadores.

Neste sentido, vemos que a compreensão de organismos internacionais, como ONU e PNUMA, ainda é fortemente explorada quando se trata de Educação Ambiental. Especialmente no que se refere à questão dos “Multiplicadores nas escolas”, preocupamos o fato de que esta ideia sugere a possibilidade de que a transformação dos problemas ambientais possa residir na transformação da consciência individual.

Esta concepção de mundo nos parece, de certa forma, problemática, pois retoma a questão da responsabilidade individual nos problemas ambientais, o que levaria, também, a uma solução individual para problemas que dizem respeito a esferas maiores de atuação. Este cenário é debatido por Tonet, quando afirma que:

Como vimos, segundo o pensamento dominante, o enfrentamento dos problemas ecológicos passa pela conscientização e por ações de indivíduos, grupos sociais e empresas, mas, especialmente, do poder

político. [...] Supõe-se que as ideias e os valores, bons ou maus, são criações autônomas do espírito humano. Estas ideias e estes valores, então, moldarão a realidade. Deste modo, se cada um tomar consciência de boas ideias e bons valores, isto é, no caso em tela, se se conscientizar de que é importante respeitar a natureza e preservá-la, o resultado serão relações mais harmoniosas entre os homens e a natureza. Traduzindo em miúdos: se cada um – indivíduos, grupos sociais, empresas, governos – tomar consciência da importância dessa questão e se esforçar por agir de acordo, certamente haverá uma melhoria na relação do homem com a natureza (2014, p. 2-3).

No exposto acima, Tonet aponta para a constituição problemática desta linha de raciocínio, afirmando, na continuidade do texto que não é a consciência individual, e a conseqüente conscientização que modifica a forma como nos relacionamos com a natureza e com o outro, mas sim a modificação na atual forma alienante de intercâmbio vital do homem com a natureza que poderá modificar tal status ético.

O professor V, por sua vez, destaca como proposta de trabalho, na disciplina, a problematização e enfrentamento da crise ambiental, a denúncia dos impactos ambientais e preparo dos egressos frente a esta crise. Esses elementos são necessários, caso se pretenda uma formação de historiadores gestores do patrimônio socioambiental que deem conta da crescente complexificação do quadro de crise em que estamos inseridos.

Também se mostra essencial, na formação dos egressos da Ênfase em estudo, um dos elementos destacados pelo professor VII ao falar da transitoriedade do conceito de natureza. A compreensão, por parte dos estudantes, das diversas formas de conceber a natureza, ao longo da história, torna-se imprescindível, pois essas formas coadunam-se com as diversas formas de relação do homem com a natureza, as quais dependem, em último caso, de uma forma genérica de intercâmbio vital entre o homem e o ambiente.

Após termos evidenciado as proposições defendidas pelos professores, em suas práticas, nas disciplinas componentes da Ênfase em estudo, passemos, então, a explicitação do que estes professores criticam em suas práticas, ou seja, os elementos a que procuram se contrapor em suas práticas de sala de aula. Em relação à categoria intermediária intitulada *O que se Critica nas Práticas?*, vemos que os professores se posicionaram apontando como elementos a que se opõem: à mídia fragmentadora, à coisificação da natureza, ao pensamento tecnicificante, ao consumo e à destruição dos homens por eles mesmos.

Na fala da professora IV, fica evidenciada a importância da mídia na difusão de uma compreensão fragmentária da realidade. Tal questão vem sendo amplamente discutida quando tratamos de Educação Ambiental, ou ainda de crise ambiental. Perspectiva semelhante se apresenta, por exemplo, nos trabalhos de Garré e Henning (2011), e de Sulaiman e Jacobi (2008), que problematizam as diversas formas de propagação de discursos ambientais na mídia. Apesar de considerarmos profícuas as discussões desenvolvidas por estes autores, nos interessa, neste momento, apenas abordar, brevemente, o fato de que reconhecemos a importância da mídia como instrumento de disseminação de um ideário ecológico.

Neste sentido, entendemos que este ideário pouco tem a ver com o fundamento dos problemas ambientais, mas sim, com estratégias de aparente redução do consumo individual, visto que, por outro lado, o consumo de supérfluos é amplamente disseminado pela grande mídia. Também é notável que o caráter ecológico predominante nas críticas desenvolvidas pela mídia se relaciona muito mais com a propagação de uma ideologia de responsabilização individual e a propaganda patrocinada de projetos de organismos internacionais.

A exposição, pela mídia, de temáticas ambientais apresenta relações com alguns elementos destacados pelo professor II, que procura criticar em suas práticas questões como a água, alimentação, os recursos, a biodiversidade, os resíduos e a poluição. Vemos, com base nas propagandas midiáticas, que a resolução das problemáticas relacionadas a tais aspectos nos levaria a um patamar de equilíbrio entre sociedade e natureza, a uma relação harmônica entre ambos.

No entanto, consideramos que esta se constitui em estratégia de desvirtuamento das reais determinações que geram as péssimas condições de acesso à água de qualidade, da extinção de elementos da biodiversidade, da geração aparentemente inesgotável de resíduos e a decorrente poluição gerada a partir destes. O discurso midiático, curiosamente, prefere focar nas pequenas mudanças, na posição de cada indivíduo na promoção de um “futuro melhor”. Apesar de percebermos uma crítica à mídia nos estudos de Garré e Henning (2011) e de Sulaiman e Jacobi (2008), não constatamos, possivelmente por nossa incompletude, uma análise dos elementos que subjazem a posição da grande mídia no debate sobre as questões ambientais. Por outro

prisma, optamos por ancorar a problematização deste “futuro melhor” na fala de Goergen o qual aponta que:

Sob o signo da tecnologia, a ética tem a ver com a amplitude ímpar de futuro, provida apenas de saberes provisórios e incertos a respeito de eventos com efeitos de longo prazo e, possivelmente, irreversíveis. Por isso, a responsabilidade com relação ao futuro deve tornar-se uma nova dimensão da ética (2014, p. 21).

Esse redimensionamento da ética, necessário a uma posição radicalmente diferente em relação à natureza e ao outro, nos autoriza a fazer relações com a fala do professor VII, quando tece críticas à coisificação da natureza, ao pensamento tecnificante e à destruição dos homens por eles mesmos. A tomada da natureza em uma forma reificada também é alvo de crítica de autores como Mauro Grun (2005) e Reigota (2006) que aponta que “O homem contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera um elemento da natureza, mas como um ser a parte, observador e/ou explorador da mesma (2006, p.11)”.

Em relação a tal questão, vemos uma contraposição depreendida dos escritos de Karl Marx, que estabelece uma relação não dicotômica entre homem e natureza, considerando antes que:

É exatamente na atuação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica ativa. Por meio dela, a natureza nasce como sua obra e sua realidade (2006, p.117).

Partindo do que assevera o autor depreende-se que a destruição dos homens por eles mesmo, apresentada pelo professor VII, também se mostra profundamente conectada ao momento de intercâmbio vital entre homem e natureza, visto que, é pela introdução da mediação do capital que esta esfera de relação torna-se o meio pelo qual se produz a exploração do homem sobre o homem. Neste sentido:

O trabalhador é a manifestação subjetiva do fato de que o Capital é o homem absolutamente perdido para si mesmo, assim como o capital é a manifestação objetiva do fato de que o trabalho é o homem integralmente perdido para si próprio. [...] O trabalhador produz o Capital, o Capital produz o trabalhador. Deste modo, ele se produz a si mesmo, é o homem como trabalhador, como mercadoria, constitui o produto de todo o processo, o homem não passa de um simples trabalhador e, como trabalhador, as suas qualidades humanas existem apenas para o Capital, que é para ele estranho (MARX, 2006, p. 123).

A fala de Marx nos auxilia na compreensão de como o Capital reduz o homem ao próprio trabalho, não considerado também como trabalho ontológico, senão, como trabalho alienador. Isso nos remete ao pensamento de que a destruição dos homens por eles mesmos, destacada pelo professor VII, pode ser entendida a partir do processo de coisificação do homem ante o trabalho alienado. Dessa forma, quando o professor destaca como elementos de sua crítica, em sala de aula, o pensamento tecnificante, a coisificação da natureza e a destruição humana, destaca também o processo de introdução do Capital enquanto instância mediadora que se interpõe entre o homem e a natureza, entre o trabalho ontológico e o produto deste trabalho.

Explicitados os elementos que pressupõem as práticas dos professores nas disciplinas ministradas na Ênfase, as propostas por eles desenvolvidas e as críticas que desenvolvem em seu fazer de sala de aula, passemos a abordar sobre o que os professores consideram como *Estratégias Desenvolvidas*, problematizando suas ideias. A esse respeito, analisamos a posição de três professores da Ênfase, os professores II, V e VI, que apresentaram como estratégias: a exposição das problemáticas ambientais; o uso de documentos relacionados à Educação Ambiental; o histórico de encontros e eventos importantes à Educação Ambiental; saídas de campo; e o desenvolvimento de relações entre a área específica com que trabalham e as vivências dos estudantes.

Em relação à exposição das problemáticas ambientais desenvolvida pelo professor II, consideramos que esta perspectiva relaciona-se com um entendimento das questões ambientais, e em particular, da Educação Ambiental, segundo um caráter instrucional, como elemento de difusão de informações. Entendimento este também corroborado, em outro momento das entrevistas, pelos professores III e IV.

Em contrapartida, destaca o professor V que procura trabalhar as temáticas já mencionadas, a partir do que consta em alguns documentos referenciais da Educação Ambiental, dialogando também com os debates já desenvolvidos na história da Educação Ambiental e procurando cruzar estas informações com saídas de campo na região. Sobre o uso de documentos, e de alguns marcos históricos da Educação Ambiental, já nos posicionamos em diversos momentos deste escrito. No entanto, cabe lembrar que o uso dos documentos e do histórico, referido por este professor, pode ser entendido a partir de suas vivências, profundamente relacionadas ao movimento

ambientalista, o que também nos auxilia na compreensão da utilização de saídas de campo como elemento pedagógico.

Já destacamos o necessário cuidado com que necessitamos tratar os documentos e os marcos históricos referenciais para a Educação Ambiental, pois estes, estão carregados por uma compreensão de mundo que tem, nos organismos internacionais e no estado, instâncias prioritárias para a resolução dos problemas ambientais. Porém, há que se ressaltar, que não se pode propor a ausência destes materiais quando se trabalha, especialmente, com a Educação Ambiental, pois eles se constituem como face hegemônica da Educação Ambiental.

Vemos, portanto, nas mais diversas formas como os professores procuram desenvolver seus pressupostos, propostas e críticas, que muitas são as maneiras escolhidas para tratar tais questões, nos levando a inferir que as práticas desenvolvidas na Ênfase são bastante plurais, nos parecendo ainda, carecer de maior radicalidade nas estratégias desenvolvidas, o que pode ser plenamente explicado pelas possibilidades de se trabalhar com uma crítica ontológica radical nos estreitos limites do Capital, e neste caso específico, junto à Universidade.

8 PENÚLTIMAS PALAVRAS

Devido à conjuntura histórica imediata de nosso processo de constituição como pesquisadores, temos a necessidade de concluir este escrito. No entanto, o fenômeno que pesquisamos continua em processo de desenvolvimento. As considerações que podemos tecer, neste estudo, relacionam-se apenas ao presente momento histórico deste fenômeno, e, por este motivo, não podemos nomear este tópico como “conclusão”. É neste viés que grafamos as penúltimas palavras que relatam nosso processo de pesquisa.

Contemplando os dois primeiros objetivos específicos, e no sentido de auxiliar no processo de elucidação de nosso objetivo geral, desenvolvemos, ao longo desta dissertação, apontamentos que nos possibilitaram entender um pouco mais sobre as condições sociais de crise ambiental que poderiam motivar a necessidade de formação de historiadores gestores do patrimônio socioambiental. Intentamos, também, analisar os aspectos teóricos do campo da Educação Ambiental e a compreensão de ciência presente na formação destes profissionais.

Tratamos da elucidação dos dois primeiros objetivos específicos e de nosso objetivo geral, pois, a partir do material estudado, não encontramos subsídios para podermos contemplar o terceiro objetivo específico desta pesquisa, que diz respeito à identificação, no Projeto Político Pedagógico do curso de História – Bacharelado, dos aspectos políticos que nos possibilitem demonstrar a função social do egresso. Na análise do PPP do Curso, não encontramos aspectos para apontar, de forma mais evidente, a função social destes egressos. Entretanto, entendemos que conseguimos produzir argumentos que contemplam objetivo central de pesquisa, o que exigiu a compreensão do processo de constituição da Ênfase e suas articulações com a Educação Ambiental.

A partir da análise das falas dos professores da Ênfase, do Projeto Político Pedagógico do Curso e de alguns referenciais teóricos, podemos compreender que a Educação Ambiental desenvolvida na Ênfase caracteriza-se pela multidisciplinaridade, por um caráter político e problematizador, não apresentando uma linha epistemológica consensual. Identificamos, em um primeiro momento, duas grandes vertentes que têm sido desenvolvidas na Ênfase. A primeira delas aponta para uma compreensão crítica da Educação Ambiental, e a segunda apresenta uma postura conservacionista. Mesmo tendo identificado aspectos que se assemelham mais a uma ou outra destas duas

concepções de Educação Ambiental nos materiais analisados, percebemos que estes dois grandes blocos são muito mais formais do que essenciais. Apontamos esta característica porque até mesmo as falas mais conservacionistas dos professores são perpassadas por elementos que também estão presentes em uma postura crítica em relação à Educação Ambiental. Situação semelhante foi constatada em posturas defendidas sob a alcunha da Educação Ambiental Crítica, que contemplam também alguns aspectos mais reconhecidos no campo do conservacionismo.

A forte relação entre estes posicionamentos aparentemente contraditórios não nos é de todo inesperado, pois reflete o próprio vazio conceitual de que padece, especialmente, o campo crítico da Educação Ambiental. Essa postura nos parece explicável por três elementos: uma crise de fundamentos; a própria multidimensionalidade do campo da Educação Ambiental; e a contestação de um padrão científico que se propunha hegemônico, retratado nas disputas entre modernidade e pós-modernidade.

Estes três elementos nos parecem caracterizar, essencialmente, o vazio conceitual concernente à compreensão crítica da Educação Ambiental, vista enquanto totalidade. Este vácuo pode ser relacionado também com uma falta de entendimento sobre que posições são antagônicas no debate sobre Educação Ambiental, quais são divergentes, o que é o ecletismo neste campo do conhecimento e até onde podemos ressignificar conceitos e compreensões teóricas. A falta de uma melhor elaboração sobre estas dimensões pode e tem acarretado a tomada daquilo que é antagônico como semelhante, tornando difícil a tarefa de identificar os elementos originadores da crise ambiental, que entendemos ser motivo primordial dos debates da Educação Ambiental.

O PPP do Curso, foco desta pesquisa, insere-se neste contexto não como um instrumento orientador para a atuação dos professores da Ênfase, sendo ao mesmo tempo guia e reflexo do curso, antes, o PPP parece configurar-se, meramente, como requisito legal. A discussão sobre o PPP do Curso de História – Bacharelado se desdobra em outra inquietação presente em todo processo desta pesquisa, questão que diz respeito aos motivos da organização da Ênfase. Partindo desta inquietude, desenvolvemos uma de nossas hipóteses, um objetivo e uma questão de pesquisa, tendo, a partir destas e dos estudos realizados, elaborado também duas questões para o roteiro de entrevistas. Por meio das manifestações dos professores constatamos prováveis

motivações para a organização da Ênfase e a compreensão destes professores sobre o processo de crise ambiental, hipotetizado, neste estudo, como uma possibilidade para a organização de tal ênfase no Curso de História.

Duas foram as posições dos professores a esse respeito. Uma delas se encaminhou no sentido do reconhecimento das crescentes demandas por estudos ambientais, reafirmando o debate de questões ambientais que vem sendo feito em diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a História. A segunda posição, e que nos parece mais impactante como motivo de organização da Ênfase, diz respeito às possibilidades de atuação dos bacharéis em História em um mercado de trabalho que a cada dia desvaloriza mais o cenário de inserção de cursos de ciências humanas, com especial ênfase aos bacharelados.

Destarte, podemos pensar, a partir de nossos estudos e das falas dos professores, que a atuação dos bacharéis no mercado de trabalho, o atendimento a editais do Estado e mesmo de instituições privadas e a possibilidade de incorporar, na formação dos bacharéis, novos horizontes e perspectivas de trabalho, foram as principais motivações para a organização da Ênfase em estudo. Partindo deste entendimento, talvez tenhamos a resposta para outra questão que muito nos inquietou, antes mesmo do início desta pesquisa - os motivos da criação de uma Ênfase que tratasse da Gestão do Patrimônio Socioambiental.

Depreendemos da fala de um dos professores, com especial atuação na Ênfase, e de alguns elementos sublinhados no Projeto Político Pedagógico do Curso, que as especificidades das ênfases incorporadas ao antigo curso de Bacharelado em História relacionam-se, fortemente, com as possibilidades de pesquisa e orientação dos próprios professores do Curso de História. Ou seja, a construção do projeto das Ênfases em Gestão do Patrimônio Socioambiental e Gestão do Patrimônio Histórico-Cultural ocorreu, em princípio, porque no quadro de professores do Curso de História havia professores com formação específica e disposição de encaminhar as propostas das ênfases. Com isto queremos dizer que foi primordial, nesta questão, a área de formação de alguns professores do Curso para que se pudesse dar sequência à proposta da incorporação das Ênfases no currículo do Curso.

Dito isto, tivemos elementos que nos conduziram para um segundo questionamento, que se relaciona ao papel da Gestão nesta Ênfase. Percebemos, em

nosso processo de pesquisa, que a Gestão pouco se efetiva na Ênfase. Devido ao escasso espaço que dispõe tanto em disciplinas, quanto nos debates desenvolvidos, podemos sustentar que a Gestão não se constitui no elemento mais impactante da Ênfase, ainda que seja necessário destacar que o fato desta carregar a Gestão em seu nome possa incorporar possibilidades de atuação no mercado de trabalho ao egresso.

Entretanto, ainda que esta titulação auxilie na empregabilidade destes profissionais, revela também o profundo momento de crise das ciências humanas na atualidade, onde esta área do conhecimento precisa desenvolver um constante diálogo com o Capital, caso não queira ver reduzido o pouco espaço de formação e atuação de que dispõe. Cabe destacar, porém, que um dos professores tratou o conceito de Gestão de forma diversa daquela apresentada habitualmente, atendo-se, propriamente ao entendimento desta enquanto processo de administração de situações.

Partindo do exposto acima, retomamos um questionamento que se fez presente em toda a trajetória desta pesquisa, tendo subsidiado a produção de nossa primeira hipótese e questão de pesquisa. Não raras foram as vezes em que nos perguntamos: A Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental forma historiadores para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho?

Sabemos que uma possível resposta a esta questão depende de um grande número de variáveis, sendo a primeira delas o conceito de mercado de trabalho e de mundo do trabalho. A esse respeito já nos posicionamos anteriormente, o que nos leva a sustentar a posição de que a Ênfase não forma historiadores para o mundo do trabalho. Retomamos então a nossa primeira hipótese que diz que: a Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de Bacharelado em História da FURG não é estruturada e nem desenvolvida a partir das emergências da crise estrutural da qual a crise ambiental é um aspecto latente.

Corroborando a hipótese acima descrita, inferimos que a estruturação e o desenvolvimento da Ênfase tem como enfoque principal a atuação dos egressos no mercado de trabalho. E o que significa, então, esta afirmação? Importa dizer que a Ênfase é estruturada e desenvolvida nos estreitos limites do modo de produção capitalista. Isto não se relaciona, diretamente, com a qualidade das aulas, da formação dos professores e demais aspectos que, certamente, podem ser desenvolvidos com qualidade referencial teórica, dialogando apenas com o limite das possibilidades de

atuação neste momento histórico. Afinal, cabe nos perguntarmos acerca da possibilidade de desenvolvimento, nesta sociedade, de um curso que, em sua totalidade, se porte em desacordo com a lógica das determinações do Capital. Compreendemos, pois, que desenvolver a totalidade de um curso em contraposição ao Capital apenas será possível em um modo de produção radicalmente diferente, cuja orientação não seja a exploração do homem pelo homem, a fetichização das coisas e a reificação dos seres humanos.

O fato do Curso estar formando profissionais para o mercado de trabalho nos leva a refletir que ele atende a requisitos formais que o tornam admissível para ser desenvolvido neste modo de produção. Porém, ao afirmarmos que o Curso não forma para o mundo do trabalho assumimos que não há nada que seja feito na Ênfase que se coloque em contraposição à lógica do Capital? De forma alguma poderíamos sustentar tal posição, pois assumimos que, ainda que estejamos imersos no sociometabolismo do Capital, é possível que se desenvolvam atividades educativas emancipatórias dentro do Curso (TONET, 2005).

Na análise das falas dos professores, bem como dos demais materiais que dizem respeito à organização do Curso, podemos ver uma série de atividades que se colocam em divergência, e em alguns casos até mesmo em antagonismo à forma de reprodução do Capital. Alguns professores idealizam e desenvolvem suas práticas buscando os fundamentos do capitalismo, as reais determinações do momento de crise em que vivemos, e empreendem críticas aos modos de compreender o mundo e a Educação Ambiental. Outros levam seu julgamento até certo ponto, desenvolvendo críticas a elementos pertinentes, mas desviando dos fundamentos originadores das problemáticas ambientais. Há, ainda, aqueles professores que pouco conseguem avançar no sentido da percepção dos elementos principais do cenário de crise ambiental.

Porém, apesar dos mais diversos posicionamentos dos professores, alguns até bastante problemáticos, segundo nossa compreensão, não podemos afirmar que em uma parte considerável das disciplinas da Ênfase não se desenvolva um trabalho no sentido de possibilitar aos estudantes uma formação ampla e com subsídios teóricos consistentes.

Tratamos, anteriormente, da resolução de nossa primeira hipótese de pesquisa; encaminharemos agora algumas considerações sobre a segunda hipótese: Os saberes desenvolvidos na Ênfase não possibilitam que o egresso desenvolva a criticidade e a

formação necessária para o cumprimento de sua função socioambiental. Com base no exposto pelos professores, nas entrevistas realizadas, compreendemos que temos subsídios para atender parcialmente a nossa segunda hipótese de pesquisa, pois os saberes desenvolvidos nas disciplinas da Ênfase em estudo possibilitam ao egresso o desenvolvimento de criticidade, no entanto, para que pudéssemos relacionar tal fato à função socioambiental do egresso, seria necessário um maior aprofundamento sobre esta função, especialmente, no que se refere ao Projeto Político Pedagógico do Curso.

Porém, entendemos que alguns elementos são trabalhados, como as várias formas de entender o conceito de natureza ao longo da História, a denúncia dos impactos ambientais, a relação entre os conteúdos específicos de cada disciplina e a área da história, dentre outros diversos elementos pertinentes. Entretanto, a falta de explicitação do próprio conceito de Gestão, as partes mais técnicas das disciplinas da Ênfase e a ausência de uma abordagem clara sobre o que poderia ser a função socioambiental deste historiador gestor não contribuem com a formação da criticidade dos egressos a respeito das questões socioambientais.

Em decorrência, nos direcionamos a uma provável resposta à quarta questão de pesquisa deste estudo: Quais saberes são fundamentais na formação dos gestores do patrimônio socioambiental para que compreendam os fundamentos da crise que faz emergir a necessidade da função social de tal Ênfase? Entendemos necessário que se desenvolva, na Ênfase, saberes que deem suporte ao desenvolvimento de uma crítica radical, por parte dos alunos, na identificação dos elementos essenciais da crise ambiental, aspectos com que este profissional irá se deparar, a todo momento, quando adentrar ao mercado de trabalho.

Assim, sustentamos que o entendimento das diversas formas de intercâmbio vital do homem com a natureza, ao longo da história, bem como as conseqüentes formas de compreender a natureza decorrentes dessa relação, são elementos imprescindíveis de serem incorporados aos debates empreendidos na Ênfase. Consideramos, ainda, que caso se queira desenvolver junto aos estudantes da Ênfase uma compreensão ontológica da crise ambiental e da Educação Ambiental, é fundamental a retomada do debate sobre classes sociais, e dos aspectos essenciais que relacionam o advento da sociedade de classes com o cerne das relações de exploração do homem sobre o homem e a decorrente dominação e posse da natureza.

Nos encaminhamos, então, à retomada de nossa terceira hipótese e questão de pesquisa. Na hipótese consideramos que a Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG não é expressão de uma ciência que se pretenda a serviço da classe trabalhadora e que se proponha a encarar os desafios das questões impostas pela crise ambiental. Já enquanto questão de pesquisa, perguntamos: Que compreensão de ciência e de Educação Ambiental está vinculada à formação dos egressos da Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do curso de História – Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG?

Bem como sustentamos na afirmação de que a Ênfase forma para o mercado de trabalho, agora, novamente, nos posicionamos no sentido de reafirmarmos nossa terceira hipótese. Compreendemos que, subordinados à legalidade ontológica que constitui o Capital, não se pode desenvolver um modelo de ciência que se pretenda a serviço da classe trabalhadora, afinal, esta, para ter seus interesses atendidos, necessita suplantar os ditames da sociedade de classes. O que se pode, e nos parece que é o caso do desenvolvido na Ênfase, é empreender um fazer científico pontual que se destine a elucidação dos meios pelos quais reproduzimos a consciência da classe burguesa, e não daquela que produz a riqueza material da sociedade, aquela a que pertencemos, a classe trabalhadora.

Mesmo reconhecendo a incompletude da pesquisa, tanto pelo movimento do fenômeno, quanto pelas nossas possibilidades materiais de desvelarmos a sua essência. o processo vivido foi intenso se mostrou bastante profícuo, principalmente no que tange a nossa constituição como pesquisadores. Produzimos, no movimento da pesquisa, argumentos que mostram como a Educação Ambiental perpassou, e ainda perpassa, a constituição e desenvolvimento da Ênfase em estudo, tecendo considerações não apenas sobre o que os professores compreendem, mas também, sobre a nossa compreensão sobre a Educação Ambiental, tomada enquanto conjunto de saberes que elucidam, que intentam dar conta das relações de intercâmbio vital do homem com a natureza e sua consequente complexificação.

9 REFERÊNCIAS

ALVES, F. N. **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade.** Rio Grande: FURG. 2004.

ALVES, F. N.; SENNA, A. K. **Os 30 anos do curso de história na FURG: memórias e retrospecto histórico.** Rio Grande: FURG. 2004.

AMORIM, F. V.; CALLONI, H. **Compreensões da Educação Ambiental: possibilidades e desafios do paradigma da complexidade.** Revista de Ciências Humanas, v. 47, n. 2, p. 272-288, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/21784582.2013v47n2p272/27309>>. Acesso em: 04 Ago. 2014.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para La educación.** Washington DC. – EUA, 1996.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70. 1977.

BELLAMY FOSTER, John. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (orgs) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre, Artmed, 2005.

CARVALHO, I. C. M. **A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas.** Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 9, n. 1 – págs. 69-79, 2014.

CARVALHO, I.C. Educação ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In.: **Identidades da educação ambiental brasileira.** LAYRARGUES, P. P. (coord.). Brasília: Edições MMA, 2004.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?** Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo** – Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1978.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão.** São Paulo: Expressão Popular. 2010.

FOLADORI, G. **O capitalismo e a crise ambiental.** Revista Outubro. [S. l.], s/d.

FURG. **Curso de História Bacharelado - Ênfases em gestão do patrimônio histórico e cultural e gestão do patrimônio socioambiental** - Projeto Político Pedagógico. Rio Grande, 2008. 30p.

GADAMER, H-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GARRÉ, B. H.; HENNING, P. C. **Problematizando a produção de alguns discursos de Educação Ambiental na mídia impressa: análises foucaultianas**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 27. Rio Grande, 2011.

GEORGESCU-ROEGEN, N. **O decrescimento: entropia-ecologia-economia**. São Paulo: Editora SENAC, 2013.

GOERGEN, P. A Ética e o Futuro da Humanidade: Considerações Críticas Sobre Educação Ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental. Vol. 9, n (1), S. I., 2014.**

GRUN, M. **O conceito de Holismo em ética ambiental e Educação Ambiental**. In: Educação Ambiental. Org. SATO, M.; CARVALHO, I. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In.: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. LAYRARGUES, P. P. (coord.). Brasília: Edições MMA, 2004.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HOLANDA, F. H. O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas**. Revista Eletrônica Arma da Crítica. V.1, Ceará, 2009.

KANT, I. **Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento?** – Textos Seletos. 2. Ed. Bilingue. Petrópolis: Vozes. 1985.

LAYRARGUES, P. P. **Do Ecodesenvolvimento ao Desenvolvimento Sustentável: evolução de um conceito?** [S.l.] 1997. Disponível em: <www.educacaoambiental.pro.br> Acesso em: 26/10/2014.

LEHER, R. **Desafios para uma Educação para além do Capital**. In.: Mészáros e os desafios do tempo histórico. JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (orgs). São Paulo: Boitempo, 2011.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo: Outubro, n.1. 1999.

LESSA, S. **Da contestação à rendição**. In.: Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução. BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Suzana (orgs). São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, S. **Modo de produção e revolução**. 2010. Disponível em: <http://sergiolessa.com/CapLiv10_12/modoproduc_revol.pdf>. Acesso em: 20/02/2014.

LESSA, S. **Trabalho e Proletariado** – no capitalismo contemporâneo. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2012.
- LOVELOCK, James. **A vingança de Gaia.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.
- LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe – Estudos sobre a dialética marxista.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2012.
- LYOTARD, J-F. **A condição Pós-moderna.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. **O Capital – Crítica da Economia Política. Vol I.** São Paulo: Nova cultura, 1996.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A formação Intelectual dos Trabalhadores.** In: DANGEVILLE, Roger (org.). **Crítica da Educação e do Ensino (Introdução e notas de Roger Dangeville).** Portugal: Moraes editores. 1978
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** Porto Alegre: L&PM. 2002.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.**
- MEDINA, N. Formação de multiplicadores para Educação Ambiental. In.: **O contrato social da ciência, unindo saberes na Educação Ambiental.** PEDRINI, A.G. (org.). Petrópolis: Vozes, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital.** 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social.** São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2012.
- MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. **A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula.** Educar, n.28. Curitiba: Editora UFPR, 2006.
- MONDOLFO, R. **Figuras e idéias da filosofia da renascença.** São Paulo: Mestre Jou. 1967.

MORATO, A.N.; BERTOLDO, M.E.L. **Uma análise do modelo da competência à luz da ontologia marxiana**. Revista Educação. Out. 2006. v1, n1, p 35-45. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos>. Acesso em 15/11/2014.

NIETZSCHE, F. **Gaia Ciência**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2011.

PEREIRA, V. A. et al. **Aporias da subjetividade na acepção de Adorno e suas decorrências para a Educação Ambiental**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. V, 25, jul – dez. Rio Grande, 2010.

PNUD. **A Carta da terra. 1992**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8071>>. Acesso em: 11/03/2014.

PNUMA. **Mude o hábito**. UNEMG, UNEP/GRID-Arendal. 2008.

PODEWILS, T. L. **A Educação Ambiental na formação dos licenciados em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2014.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIOS, T. A. Competência ou competências – o novo e original formação de professores. In: ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SULAIMAN, S. N.; JACOBI, P. R. **Educação Ambiental, mídia especializada e o discurso da sustentabilidade: uma análise sobre a revista “Carta na Escola”**. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2008.

SATO, M. Identidades da Educação Ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável. In. XII – Jornadas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental: Educação Ambiental nas Políticas do Desenvolvimento Sustentável. Lisboa: **Anais ASPEA**, 2005.

SCHMIDT, A. **El concepto de naturaleza en Marx**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1986.

SEVERINO, A. J. Bacon: A ciência como conhecimento e domínio da natureza. In.: **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2006.

TONET, I. **Democracia ou Liberdade?** 2ª ed. Maceió: Edufal. 2004.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TONET, I. **Educação Contra o Capital**. 2. ed. – São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

TONET, I. **Educação e revolução**. In.: Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução. BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Suzana (orgs). São Paulo: Instituto Lukács, 2012a.

TONET, I. **Método Científico** - uma abordagem ontológica. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács. 2013.

TONET, I. **Modernidade, pós-modernidade e razão**. 2006. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MODERNIDADE_POS_MODERNIDADE_E_RAZAO.pdf>. Acesso em: 10/02/2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição**. Revista Ciência & Educação, v. 8, n. 1, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

TSE-TUNG, M. **Sobre a Prática e Sobre a Contradição**. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

WOOD, E. M. **O que é a agenda “pós-moderna”?** In.: Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo. WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.