



Marzo 2015

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS BASES SOCIAIS DO FENÔMENO EDUCAÇÃO

Alana das Neves Pedruzzi

Mestre em Educação Ambiental. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Membro do Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação Ambiental

alanadnp@gmail.com

Tamires Lopes Podewils

Mestre em Educação Ambiental. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Membro do Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação Ambiental

podewils.t@gmail.com

Ricardo Gautério Cruz

Mestre em Educação Ambiental. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Membro do Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação Ambiental

ricardo_gcruz@hotmail.com

RESUMEN

En este artículo presentamos un análisis de la situación de los fenómenos Educación y Educación Ambiental en el contexto brasileño, ubicados en una coyuntura política y social marcado por las relaciones capitalistas de producción, a saber, la exploración de las personas, la pérdida de su humanidad y la destrucción de la naturaleza como medio para lograr la acumulación de riqueza. Por lo tanto, presentamos consideraciones generales: (i) acerca de las políticas públicas para la educación brasileña en los últimos 20 años, bajo los gobiernos del Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB) y del Partido de los Obreros (PT); (ii) acerca de las relaciones y conexiones entre capital y Educación; (iii) acerca del "trabajo" como la categoría principal en la ontología humana y, por lo tanto, categoría principal de la educación como fenómeno auténticamente humano; y (iv) acerca del desarrollo de la educación ambiental como un fenómeno educativo, que reconoce las dimensiones sociales y políticas de la crisis ambiental, apuntando para la necesidad de superación del proyecto capitalista gobernado por la razón moderna como solución de la crisis ambiental.

Palabras Clave: educación, educación ambiental, ontología, política social.

ABSTRACT

We present in this article a situational analysis on the Education and Environmental Education phenomena in the Brazilian context. To do so we present general considerations: (i) the movement of Education under the governments of the Party of Brazilian Social Democracy (PSDB) and the Workers Party (PT), respectively; (ii) relations and connections between Capital and Education; (iii) the ontological category "work" as founding of social being and therefore linked to education; (iv) development of Environmental Education as an educational phenomenon, from international conferences to the current knowledge production in the area; concluding that both Education in general, the Environmental Education in particular are influenced by the liberal-capitalist project governed by modern reason.

Key Words: education, environmental education, ontology, social policy

I. INTRODUÇÃO – o movimento da Educação no Brasil

Neste artigo nos propomos a desenvolver um silogismo no entorno dos fenômenos Educação e Educação Ambiental. Com este propósito, destacamos uma premissa inicial deste artigo, a de que existem diversos fenômenos sociais que interferem no movimento e desenvolvimento da Educação e da Educação Ambiental, tais como: organismos internacionais, governos e suas respectivas propostas administrativas. A exemplo, traremos à discussão programas como REUNI, que em sua aparência atendem às necessidades da população brasileira, mas que, se analisados em suas especificidades, podem revelar outros intentos. Outra premissa que compõe esse silogismo é de caráter ontológico, onde, fundamentados em Karl Marx (1818 - 1883), assumimos que o trabalho abstrato – fruto do capitalismo – é desumanizante, opositor direto do trabalho ontológico, fundamento do ser social. Partindo das premissas supracitadas dialogaremos sobre o movimento da Educação Ambiental, desde as conferências internacionais até a produção de estudiosos da área, tentando apresentar o cenário atual da Educação Ambiental e suas possibilidades.

A Educação brasileira vive um momento ímpar em sua história. Após oito anos de desenvolvimento explícito do neoliberalismo no governo brasileiro (1994-2002) – 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: 193).

Em meio a este cenário e passados os oito anos de presidência de Lula e o governo em andamento da presidente Dilma Rousseff, 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 transformações radicais 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 consequente 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: 193).

Sob nossa perspectiva, 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 consequente 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: 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.

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: 160).

Em nossa compreensão o autor põe à vista uma discussão essencial sobre a produção acadêmica, que diz respeito a função social de tal produção científica. Além de naturalizar a investida capitalista sobre os processos educativos e formativos, dificulta a compreensão conjuntural de tais processos fazendo com que a pesquisa na área da Educação seja considerada ideológica e rejeitada em relação a outras áreas do conhecimento.

II. TRABALHO E EDUCAÇÃO – o desenvolvimento sob o Capital

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*ⁱ, medidas consideradas necessárias para que os países em desenvolvimento possam ajustar suas economias e engendrar um ritmo intensificado 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 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 estrategias 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: 17) ”.

Este organismo internacional se interessa diretamente na elaboração das políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Partindo dessa compreensão, cabe perguntarmos-nos se tal aproximação não está 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: 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 imediatidade, 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 artigo. Queremos apenas explicitar que compreendemos algumas possibilidades deste. 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: 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: 17).

Esse debate nos leva a pensar sobre os limites de nossas práticas, até onde elas podem se constituir como práticas contra-hegemônicas. 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: 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 –.

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 a gênese e desenvolvimento do fenômeno da educação e da Educação Ambiental.

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 intencionalⁱⁱ 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: 111)”. Este processo de valorização da mercadoria, e consequentemente 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: 172).

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). Atenemos 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: 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: 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: 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 elementos importantes para a compreensão do que procuramos desenvolver neste artigo.

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: 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 lineamento 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 fomenta 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: 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. .

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.

III. EDUCAÇÃO AMBIENTAL – o desenvolvimento humano sob o Capital

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 consequente 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: 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*ⁱⁱⁱ, 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: 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 um que participou da produção, podemos sim desenvolver uma análise do que está por trás do exposto em tais documentos. Na *Carta da Terra*^{iv} 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: 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.

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: 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 termointustrial 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: 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 subsidiam 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: 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: 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: 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: 8).

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).

Para o autor o desenvolvimento sustentável é fruto e está condicionado à esfera reformista, característica da governabilidade atual. Dessa forma, em nome das possíveis e futuras “transformações sociais” fazemos pequenas “mudanças de hábito” deixando escapar os aspectos que necessitam de verdadeira atenção.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

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: 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: 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 artigo foi explicitar alguns elementos que perpassam e constituem o debate sobre o fenômeno Educação e Educação Ambiental na atualidade. Sabemos que não temos condições de, neste momento, 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, nos empenhamos em encontrar subsídios para compreender melhor a própria forma como estamos entendendo o desenvolvimento destes fenômenos.

Neste artigo desenvolvemos apenas uma aproximação ao que vem sendo destacado pelo que compreendemos como campo majoritário da Educação Ambiental. 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.

Dos escritos dos diversos autores com quem tentamos dialogar sobre Educação, Educação Ambiental e sobre o conceito de Desenvolvimento Sustentável, destacamos uma crítica bastante afinada a este último, 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 artigo –, faz sentido pensar que também tem eco no debate científico sobre Educação Ambiental, adentrando nas escolas, na academia e em meio ao saber popular.

V. REFERÊNCIAS

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. (2006) **A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula**. Educar, n.28. Curitiba: Editora UFPR.

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

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

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

CARVALHO, I. C. M. (2005). 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.

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

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

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

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

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

LESSA, S. (2012). **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.

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. (2011). **Trabalho e Proletariado** – no capitalismo contemporâneo. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

LUKÁCS, G. (2003). **História e Consciência de Classe** – Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes.

- MARX, K. (2006). **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret.
- MARX, K. (1996). **O Capital – Crítica da Economia Política**. Vol I. São Paulo: Nova cultura.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1978). **A formação Intelectual dos Trabalhadores**. In: DANGEVILLE, Roger (org.). Crítica da Educação e do Ensino (Introdução e notas de Roger Dangeville). Portugal: Moraes editores.
- MÉSZÁROS, I. (2006). **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Boitempo.
- PEREIRA, V. A. et al. (2010). **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.
- 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. (2008). **Mude o hábito**. UNEMG, UNEP/GRID-Arendal.
- PODEWILS, T. L. (2014). **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.
- SATO, M. (2005). 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**.
- SEVERINO, A. J. (2006). Bacon: A ciência como conhecimento e domínio da natureza. In.: **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Edições MEC/UNESCO.
- TONET, I. (2012a). **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.
- TONET, I. (2012b). **Educação Contra o Capital**. 2. ed. – São Paulo: Instituto Lukács.

ⁱ 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.

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

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

^{iv} 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.