

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA FRENTE AO IMINENTE COLAPSO SOCIOAMBIENTAL GLOBAL

THE CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION PERSPECTIVE AGAINST THE IMPENDING GLOBAL SOCIO-ENVIRONMENTAL COLLAPSE

Fernando Protti Bueno*

RESUMO

Face à emergência da crise ambiental e do iminente colapso socioambiental global, é premente a constituição de uma outra, nova ou mais adequada, relação entre ser humano, sociedade e natureza. O caminho idealizado para enfrentar a crise e resistir ao colapso, é a busca por superar o modelo de sociedade capitalista pautado na ética antropocêntrica. A educação ambiental sob a perspectiva crítica emana enquanto possibilidade para seguir esse caminho, devido ao posicionamento político-ideológico de transformação social. Este ensaio teórico, caracterizado como revisão de literatura do tipo narrativa, tem por objetivos discutir e refletir sobre a educação ambiental crítica enquanto um processo de formação que busca: enfrentar as causas e as consequências da crise socioambiental; resistir ao iminente colapso socioambiental global; superar os padrões dicotômico e hegemônico vigentes; transformar as relações historicamente constituídas entre seres humanos, sociedade e natureza; e constituir um outro, novo ou mais adequado, modo de se viver em sociedade.

Palavras-chave: Crise ambiental; Educação ambiental crítica; Colapso socioambiental global; Formação humana; Transformação social.

ABSTRACT

In view of the emergence of the environmental crisis and the imminent global socio-environmental collapse, the creation of another, new or more appropriate, relationship between human beings, society and nature is urgent. The idealized way to face the crisis and resist the collapse is the search to overcome the model of capitalist society based on anthropocentric ethics. Environmental education from a critical perspective emanates as a possibility to follow this path, due to the political-ideological positioning of social transformation. This theoretical essay, characterized as a literature review of the narrative type, aims to discuss and reflect on critical environmental education as a training process that seeks to: face the causes and consequences of the socio-environmental crisis; resist the imminent global socio-environmental collapse; overcome the dichotomous and hegemonic patterns in force; transform the historically constituted relationships between human beings, society and nature; and constitute another, new or more appropriate, way of living in society.

Keywords: Environmental crisis; Critical environmental education; Global socio-environmental collapse; Human formation; Social transformation.

* Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Email: fernando.bueno@unesp.br

INTRODUÇÃO

Neste ensaio, parto da consideração de que a relação entre ser humano e natureza é sempre dialética, pois intencionalmente o ser humano se apropria e transforma os elementos da natureza mediante seu trabalho com a finalidade de suprir suas crescentes necessidades, inclusive a de construir de modo contínuo sua própria existência. Assim, o ser humano humaniza a natureza no sentido cultural, e, em contrapartida, a cultura hominiza o ser humano, de modo que ser humano e natureza se apropriam e se transformam constantemente, em seus aspectos objetivo e subjetivo (CHAVES, 2008; FOLADORI, 2001; PARO, 2001; SAVIANI, 1980).

Dessa forma, ser humano e natureza mantêm um vínculo indissociável que os coloca em uma constante interação e na condição de dependência um do outro, a qual o ser humano não sobrevive sem a natureza, nem tão pouco pode renunciar à essa relação. Apesar disso, ser humano e natureza se distinguem e não se reduzem um ao outro, portanto, se tem o estabelecimento de um vínculo e de limites éticos dessa relação (BORNHEIM, 2001; OST, 1995).

Contudo, mesmo com essa delimitação ética, a relação entre ser humano e natureza é permeada por tensões e conflitos historicamente constituídos, prioritariamente advindos do processo de produção e consumo instalados pelo modelo capitalista, que por consequência, ocasiona o aparecimento de problemas sociais e ambientais de toda ordem (BORNHEIM, 2001; CARVALHO, I., 2001; CARVALHO, L., 2006; LÖWY, 2014; MARQUES, 2015). Devido à gravidade e recorrência dos problemas socioambientais na atualidade, Marques (2015) atesta a existência de uma crise ambiental, que por conseguinte, tem conduzido a tendência de um colapso socioambiental global.

Diante desse cenário, é premente a necessidade de rompimento com a lógica instaurada pelo capitalismo, fundamentada pela razão instrumental e pela ética antropocêntrica instaladas pela modernidade, como forma de se enfrentar a crise ambiental e resistir ao iminente colapso, de modo a vislumbrar uma outra, nova ou mais adequada, relação entre ser humano, sociedade e natureza. Para tanto, Löwy (2014) e Marques (2015) afirmam a necessidade de uma mudança societária, no sentido de se prover mudanças radicais na estrutura e no funcionamento da sociedade em busca de uma nova civilização, fato considerado por Löwy (2014) como um imperativo humanista, por fazer referência específica a responsabilidade a ser assumida pelo conjunto de indivíduos em sociedade na busca por transformação das realidades sociais e não somente relativo à mudança de comportamentos individuais perante as relações entre ser humano e natureza.

Nesse sentido, a incessante e urgente necessidade por esse tipo de mudança tem levado o ser humano em busca de uma nova razão que se proponha a conduzir os pensamentos e as ações, em conjunto com a retomada de elementos reprimidos pela modernidade, como os sentimentos e as emoções, no desenvolvimento de outros modos e estilos de vida (VIEIRA, 1990). Se trata, especificamente, de um estado de ruptura paradigmática (ontológica, epistemológica e axiológica), com necessidade de transformação na concepção de natureza e na ressignificação da própria natureza humana, as quais, permeadas por uma nova ética, tenderiam a romper com o paradigma civilizacional e, por isso, serviriam de subsídio (ético e moral) à superação do modelo capitalista – origem da destruição e da crise ambiental (PÁDUA, 1992; VIEIRA, 1990; UNGER, 1991).

Para Carvalho, L., (2006), o processo educativo é vislumbrado como uma possibilidade concreta de fomentar mudanças relativas ao atual cenário de crise ambiental, no sentido prover a transformação social dos sujeitos e das relações estabelecidas entre sociedade e natureza. Isso se deve, pois, conforme

manifesta Severino (2006, p. 622), a finalidade do processo educativo é a formação humana, instaurada por um processo cultural de humanização do ser humano, marcado pela transformação social de seu modo de ser com vistas à constituição de um “[...] sujeito integralmente ético e político [...]”.

A perspectiva apresentada e mundialmente adotada para essa finalidade, se assentou na proposta da educação ambiental como processo de formação humana para enfrentar a crise ambiental e resistir ao iminente colapso, a partir da constituição de um outro modo do ser humano ver, compreender e de se relacionar com o mundo. Assim, diante das diferentes perspectivas político-pedagógicas que a diversidade de propostas e práticas educativas no campo da educação ambiental passaram a representar, autores como Sorrentino (1997), Tozoni-Reis (2008), Sauvé (2005) e Layrargues e Lima (2014) realizaram o agrupamento dessas perspectivas nas denominadas correntes da educação ambiental.

Layrargues e Lima (2014), em específico, se detiveram em aglutinar essas correntes nas denominadas macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental (conservacionista, pragmática e crítica). Para esses autores, a educação ambiental foi inicialmente concebida como uma prática conservacionista, no sentido de buscar despertar uma nova sensibilidade no ser humano perante a natureza. Devido a isso, atestam para o fato de que as macrotendências pragmática e crítica são naturalmente decorrentes dessa concepção inicial. Portanto, o aparecimento das demais macrotendências decorre do fato que a visão conservacionista sendo “[...] a-histórica, a-política, conteudística e normativa não superaria o paradigma hegemônico [...]” (LAYRARGUES, LIMA, 2014, p. 29).

Dessa forma, parto do pressuposto e busco apresentar a discussão de que as propostas e as práticas educativas relativas às correntes inseridas nas macrotendências conservacionista e pragmática da educação ambiental, não são capazes para além da resolução pontual dos problemas de degradação ambiental. Em contrapartida, as propostas e práticas educativas relativas às correntes inseridas na macrotendência crítica da educação ambiental assumem a perspectiva e o compromisso da formação humana como posicionamento ético e político para a transformação social, mediante a postura ideológica de superação do capitalismo como padrão hegemônico na busca por uma outra, nova ou mais adequada, relação entre ser humano, sociedade e natureza.

Isto posto, este ensaio teórico, caracterizado como um estudo qualitativo elaborado a partir da revisão de literatura do tipo narrativa, segundo a qual não se estabelecem critérios sistemáticos para seleção e análise do material, tem por objetivos discutir e refletir sobre a perspectiva da educação ambiental crítica enquanto um processo de formação que por meio de suas práticas pedagógicas, busca: enfrentar as causas e as consequências da crise socioambiental; resistir ao iminente colapso socioambiental global; superar os padrões dicotômico e hegemônico vigentes; transformar as relações historicamente constituídas entre seres humanos, sociedade e natureza; e constituir um outro, novo ou mais adequado, modo de se viver em sociedade.

Para tanto, este ensaio está estruturado em dois momentos que se convergem. Em um primeiro momento apresento a origem e as características da ideia e da própria crise ambiental, marcada enquanto uma crise civilizacional das relações estabelecidas entre seres humanos, sociedade e natureza. A consequência dessa crise ambiental, perpetuados os padrões dicotômico e hegemônico, é o iminente colapso socioambiental global. E, em um segundo momento, apresento a perspectiva da educação ambiental crítica, a partir da transformação social, na busca pelo enfrentamento da crise ambiental, pela resistência ao colapso socioambiental global e pela superação do modelo hegemônico do capitalismo.

A CRISE AMBIENTAL E A IMINÊNCIA DO COLAPSO SOCIOAMBIENTAL GLOBAL

Ao longo dos últimos séculos e mais precisamente nas últimas décadas do século XX até o período atual, o mundo tem passado por constantes e profundas mudanças relativas às questões ontológicas, epistemológicas e axiológicas acerca da compreensão que os seres humanos detêm de si e de suas relações com o mundo.

Para Unger (1991), essas mudanças ocasionaram um estado de crise e evidenciaram o domínio do ser humano sobre a natureza e sobre o próprio ser humano. Esses fatos, corroboram para a visão de Grün (1996), na qual o período contemporâneo é marcado pela existência de uma sensação generalizada de crise. Diante disso, Pelizzoli (1999) assegura que para compreender o século XX é preciso demarcar a noção de crise, a qual entende como sendo um desarranjo entre os padrões de pensamento e os comportamentos sociais. Marques (2015) e Abranches (2017), apresentam a noção de crise como sendo um longo e conturbado período de transição entre o velho e o novo, que revela instabilidades e incertezas quanto ao futuro dos seres humanos em sociedade.

Em outras palavras, a noção de crise entendida enquanto uma forma de desordem e, ao mesmo tempo, como possibilidade de abertura ao surgimento do novo, representa uma forma de se repensar as compreensões sobre o mundo, e, conseqüentemente, de se instaurar uma nova perspectiva para as relações entre os seres humanos, a sociedade e a natureza.

Especificamente relativo à questão ambiental, Carvalho, L., (2006, p. 19) aponta que desde os anos de 1960, diversas tem sido as tentativas de se compreender a crise ambiental sendo que essas variam desde a “[...] identificação e mapeamento das diferentes situações de degradação ambiental [...]” até a “[...] busca por modelos explicativos que permitam a compreensão das raízes dos atuais padrões de relação de nossas sociedades com os outros elementos da natureza”.

Desse modo, entendo que para além de identificar os problemas ambientais, compreender os fundamentos que originaram esta crise ambiental possibilitaria pensar uma outra, nova ou mais adequada, relação entre ser humano, sociedade e natureza na tentativa de enfrentar a crise ambiental e resistir ao iminente colapso (ou ao menos buscar retardar e/ou reduzir sua intensidade, ainda que momentaneamente). Por isso, compreender os padrões de relação historicamente constituídas entre ser humano e natureza, possibilita meios para prover o enfrentamento da crise ambiental visando sua superação.

Conforme expõe Pelizzoli (1999), a questão ambiental, devido à relação que mantém com os modelos sociais e civilizacionais, se caracteriza como uma crise socioambiental. A qual, Carvalho, L., (2001, p. 37) entende como sendo de ordem complexa, pois se posiciona “[...] na esfera das relações conflituosas entre éticas e racionalidades que organizam a vida em sociedade, buscando influir numa certa direção sobre a maneira como a sociedade dispõe da natureza e produz determinadas condições ambientais”.

Por sua vez, Ost (1995) entende se tratar, simultaneamente, da crise do vínculo e da crise do limite, pois se estabelece uma relação indissociável e, por isso, dialética entre ser humano e natureza, contudo, o ser humano já não tem mais conseguido discernir sobre o que o relaciona à natureza e/ou o que dela se distingue, convencionando duas clássicas representações da natureza: a natureza objeto e a natureza sujeito. Diante disso, o autor entende que a crise ambiental é uma “[...] crise de nossa representação da natureza, a crise da nossa relação com a natureza” (OST, 1995, p. 08).

Dessa forma, Pelizzoli (1999) assegura que a crise ambiental não é oriunda simplesmente de uma suposta (ir)racionalidade, prioritariamente relativa ao uso inapropriado ou indiscriminado da natureza, mas, sim de uma racionalidade, no sentido da sobrevivência humana, daquilo que serviu de bases epistemológica e ontológica para a construção da modernidade.

Essas bases, segundo Bornheim (1985), se caracterizaram pela dualidade mútua entre ser humano e natureza, na qual a apropriação, manipulação e transformação da natureza pelo ser humano, no contexto da produção e do consumo, encontra como limite a destruição da própria natureza (física e humana). Essa condição, configura o conflito posto entre natureza e cultura: “sem a natureza não pode haver a cultura, sem a cultura não existe condição humana” (BORNHEIM, 1985, p. 21).

Nesse sentido, Grün (1996, p. 21) assegura que a crise ambiental “[...] vista como um sintoma da crise de cultura ocidental, tem engendrado uma ampla investigação a respeito dos valores que sustentam nossa cultura”, especificamente os “[...] valores que regem o agir humano em sua relação com a natureza” (GRÜN, 1996, p. 22).

Valores esses que estão sustentados na ética antropocêntrica instalada pela modernidade, na qual, durante os séculos XVI e XVII, o cartesianismo concebeu unidade à razão, e, com isso, redefiniu a posição da razão humana – consequentemente do ser humano, considerado o único ser imbuído de razão –, como a principal referência ante todas as demais coisas do mundo. Dessas, a natureza passou a ser concebida apenas como um objeto à mercê da razão, seja para fins de sua explicação, dominação e/ou manipulação (BORNHEIM, 1985; GRÜN, 1996).

Assim, a racionalidade humana, representada por um pensamento valorizado como puramente racional, também denominado por razão instrumental ou utilitária, e os valores atribuídos ao ser humano naquele momento, norteados pela ética antropocêntrica, legitimaram a unidade da razão do ser humano, no sentido da sua superioridade, demonstrando a capacidade da razão humana em exercer o domínio e o controle sobre os mundos natural e social, ou seja, o domínio do ser humano sobre a natureza e sobre o próprio ser humano. Essa foi considerada a marca da modernidade, bem como o elemento que ofereceu sentido ao ser humano (BORNHEIM, 2001; GOERGEN, 2001; GRÜN, 1996; THOMAS, 1988; UNGER, 1991; VIEIRA, 1990).

Sob essa perspectiva, a representação ou concepção de natureza, anteriormente pré-socrática, orgânica/totalitária, foi abandonada e substituída por uma concepção mecanicista, mecânica e sem vida (BORNHEIM, 2001; GRÜN, 1996). Essa mudança na concepção de natureza, conforme aponta Grün (1996, p. 27), ocorreu pela afirmação da ética antropocêntrica concomitantemente à virada epistemológica, que fez com que o processo de produção de conhecimento originado pela ciência moderna passasse a evitar “[...] a associação com a sensibilidade”, transferida “[...] ao domínio das qualidades secundárias e subjetivas” (GRÜN, 1996, p. 29). Diante disso, Goergen (2001, p. 21) afirma que nesse momento o pensamento puramente racional se transformou “[...] num processo matemático que resulta no técnico que, por sua vez, coisifica o sujeito e suprime a consciência”.

Nas ideias de Grün (1996) todo esse processo fez com que a ética fosse preterida pela ciência, consequentemente, conforme afirma Goergen (2001, p. 21)

A forma de racionalidade que passa a ser considerada científica, certa e segura, separa-se e distancia-se daquela outra vigente nas decisões práticas (morais) e estéticas que requerem a explicação e a consistência interior dos sistemas de valor para a derivação dos atos de decisão. É a racionalidade (técnica) sujeita ao aumento da eficiência econômica ou administrativa.

Mediante esse contexto, essa redefinição na concepção de natureza, gerou amplo impacto na ciência, promovendo uma revolução científica, que passou a ser a base fundante da produção de todo conhecimento científico e cultural dos períodos posteriores, sejam estes o avanço da ciência e da tecnologia, o nascimento do capitalismo ou a proliferação da cultura de consumo. A consequência disso foi a configuração de uma natureza mercantilizada que atendesse exclusivamente aos interesses do capital (GRÜN, 1996; MARQUES, 2015; THOMAS, 1988; UNGER, 1991; VIEIRA, 1990).

Nesse sentido, Goergen (2001, p. 21) afirma que “a própria razão torna-se uma função da aparelhagem econômica que a tudo engloba. A razão serve de instrumento para a fabricação de todos os outros instrumentos do sistema”. Por esse motivo, autores como Vieira (1990) e Marques (2015) vão se referir à crise ambiental como originária das forças produtivas que lograram êxito em multiplicar permanentemente o excedente visando um modelo consumista de sociedade.

Diante disso, Foladori (2001, p. 199) manifesta que “[...] é impossível entender a crise ambiental sem partir da compreensão da dinâmica da sociedade capitalista”. O autor afirma que a causa desta crise ambiental são as contradições internas estabelecidas nas relações entre ser humano e natureza, ou seja, ao objetificar a natureza, o ser humano impôs transformações radicais ao seu ambiente, sendo que a principal transformação foi aquela imposta à sua própria espécie mediante as relações sociais de produção estabelecidas entre si (dependência, hierarquia e exploração, por exemplo) e para o uso, apropriação e transformação da natureza.

Desse modo, Leff (2001, p. 15) entende que a crise ambiental surge como forma de demarcar os limites da racionalidade econômica, e, por isso, busca “[...] questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza”. Sob o ponto de vista ecológico, o autor considera a racionalidade humana como uma irracionalidade presente nos padrões dominantes de produção e consumo, que perfaz a ideia deturpada de natureza, convertida em simples recurso econômico e meramente reduzida a um valor utilitário de mercado.

Estabelecido esse padrão de (ir)racionalidade, para além de diferentes formas de degradação ambiental e de escassez de recursos naturais, originou-se uma crise socioambiental global sem precedentes (LEFF, 2001; MARQUES, 2015; PELIZZOLI, 1999), que tem configurado na atualidade um cenário de colapso e de catástrofe que tem ameaçado a vida dos seres vivos (LÖWY, 2014; MARQUES, 2015).

Assim, ao considerar os valores que tem subsidiado o capitalismo, enquanto atual modelo hegemônico de desenvolvimento e padrão dominante de produção e consumo, Grün (1996, p. 22) em convergência com outros autores, afirma que a “[...] nossa civilização é insustentável se mantido(s) o(s) nosso(s) atual(is) sistema(s) de valores”. Por isso, autores como Leis e D’Amato (1995), Marques (2015) e Pelizzoli (1999) asseguram que o capitalismo é insustentável, exatamente por sua base ideológica estar configurada em um duplo processo de exploração: ser humano explorando ser humano e ser humano explorando a natureza.

Marques (2015) atesta, de modo contundente, que a crença de que a manutenção do sistema econômico baseado na produção e no consumo de larga escala manterá também a segurança, a qualidade de vida e a prosperidade da sociedade tem levado à emergência de um colapso socioambiental global. Ou seja, para o autor o capitalismo não é capaz de conter a tendência a esse colapso e afirma ainda que a perspectiva de que o capitalismo se torne sustentável é imponderável, se tratando apenas de uma insensatez do pensamento contemporâneo que insiste na ideia de que o aumento da produção é condição indispensável à uma vida digna em sociedade e que os recursos naturais estão à disposição dos seres humanos para sua apropriação e uso sustentável.

Exemplo da insistência em torno da ideia de um capitalismo sustentável, pode ser verificada quando Leff (2001, p. 26) comenta que, sob o discurso da sustentabilidade, a intenção “[...] não é internalizar as condições ecológicas da produção, mas proclamar o crescimento econômico como um processo sustentável [...]”. Mediante a isso, Löwy (2014) ressalta que esse tipo de pensamento apenas contribui para o aparecimento de um capitalismo denominado de limpo ou verde, e, com este, se prolifera o chamado mercado verde, que basicamente continua a visar o consumo, mas, agora, sob uma roupagem meramente esverdeada.

Marques (2015) complementa a discussão manifestando que essa é uma das estratégias de autoengano promovidas pelo mercado para buscar afastar a tendência rumo a um colapso ambiental. O autor explica que esse chamado mercado verde apenas gera uma variada gama de novas necessidades de consumo, inclusive e prioritariamente nesse caso, estimuladas pela ideia de um consumo ambiental consciente, que será amplamente divulgada na tentativa de sensibilizar os indivíduos em sociedade, induzindo-os, assim, apenas a novos comportamentos de consumo, porém, nada conscientes.

Marques (2015) ainda pondera que, toda vez que, de alguma forma, a crise ambiental ameaça a manutenção do *status quo* do capitalismo, o próprio capitalismo investe no discurso, ambíguo e de deliberado autoengano, de que somente o crescimento econômico é capaz de possibilitar conquistas e prosperidade à sociedade, perfazendo assim, a lógica de quanto maior excedente, melhor segurança. Basicamente, essa é a lógica imposta pelo paradigma dominante de produção e consumo, e algumas de suas ardilosas ferramentas para a manutenção de seu *status*, que, por sua vez, têm conduzido ao colapso socioambiental global.

Desse modo, enfrentar a crise ambiental e buscar a superação da razão instrumental, da ética antropocêntrica e do capitalismo é uma realidade inevitável. Isso porque, para Pelizzoli (1999) a crise ambiental não é apenas uma entre outras crises, mas, em específico, representa um claro sintoma de um estado geral de ruptura. Esse sintoma, para Goergen (2001, p. 69), está vinculado à uma “[...] crise epistêmica, ética e social que vive o homem contemporâneo”. Ou seja, a crise que se enfrenta na atualidade é uma crise do processo civilizatório, uma crise de civilização (LEFF, 2001; LÖWY, 2014; UNGER, 1992; VIEIRA, 1990).

Diante disso, conforme Grün (1996) assevera, o ser humano é a principal causa dessa crise socioambiental. E, para além de ser a principal causa, Löwy (2014) considera que o ser humano é também ao mesmo tempo, o principal agente responsável pelo enfrentamento e superação dessa crise, configurando assim um imperativo humanista.

Esse imperativo humanista, denota o que Bornheim (1985, p. 24) tratou ser como “[...] um novo tipo de compromisso”, haja vista que o ser humano continua dependente da natureza, assim como conduzido pelo paradigma dominante de produção e consumo, enquanto que “[...] a natureza deixou de ser o grande repositório, eternamente inesgotável, no qual o homem exauria indiscriminadamente a sua riqueza”. Nesse sentido, Ost (1995) afirma que o ser humano é totalmente dependente da natureza e, por consequência, por ela totalmente responsável – remetendo à questão do vínculo e dos limites. Portanto, necessita assumir uma postura de responsabilidade perante a crise ambiental.

Assim se faz urgente a necessidade de se buscar e de se construir uma nova postura frente à crise civilizatória na contemporaneidade, prioritariamente, frente à relação entre ser humano, sociedade e natureza. Para isso, autores como Leff (2001), Pádua (1992), Pelizzoli (1999) e Vieira (1990) asseveram a emergência de uma nova ética que conduza essa relação. Em específico, Pádua (1992, p. 61) comenta que “a nova ética vai ter que buscar exatamente os valores subjetivos, as razões

não-utilitárias, não-materiais que justifiquem esses novos comportamentos” no sentido de superar “[...] a perspectiva instrumental que domina nossa sociedade moderna”.

Diante do exposto e ao considerar a relação entre ser humano, sociedade e natureza, almejo que, o ser humano ao estar consciente de seu vínculo e de sua relação de interdependência com a natureza, por uma questão ética e moral, assume a responsabilidade e o compromisso de agir sobre os interesses coletivos, acima de seus desejos individuais, na tentativa incessante de reverter o iminente colapso socioambiental global.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA AO IMINENTE COLAPSO SOCIOAMBIENTAL GLOBAL

Mediante as distintas formas de pensar a relação estabelecida entre ser humano, sociedade e natureza, diferentes têm sido as compreensões dessa relação ao longo do tempo e consequentemente as propostas de mudança que visam uma outra, nova ou mais adequada relação. Essas propostas perpassam por questões ontológicas, epistemológicas e axiológicas e representam formas de pensamento e do agir humano, que convergem para a necessidade de uma nova postura do ser humano em relação a forma como vê, compreende e se relaciona com o mundo.

Diante da crise ambiental e do iminente colapso socioambiental global, McCormick (1992, p. 192) ressalta que a partir da questão ambiental, constituiu-se um novo paradigma, o qual clama “[...] por um tipo de sociedade inteiramente novo, baseado em produção e consumo cuidadosamente considerados, conservação de recursos, na proteção ambiental e nos valores básicos de compaixão, justiça e qualidade de vida”.

Nesse sentido, Severino (2001) assevera que conhecimentos e valores são elementos essenciais que sustentam a intencionalização de toda ação humana. Ou seja, toda ação humana, inclusive a relação com a natureza, é intencionalizada e baseada em conceitos e valores como referência para a ação. Por isso, autores como Grün (1996) e Leff (2001) comentam que caberia a educação orientar a postura e a conduta humana em relação à natureza, no sentido de buscar transformar os padrões econômicos, políticos e culturais.

Para Carvalho, L., (2006), o processo educativo foi, ao longo do tempo, reconhecido e muitas vezes idealizado (ou até mistificado, no sentido de uma supervalorização das suas efetivas possibilidades de prover mudanças) como um agente de transformação social devido à sua possibilidade de incitar as mudanças desejáveis e, com isso, alterar ou reverter o atual quadro de crise ambiental.

Essa perspectiva sobre a educação se deve, conforme explana Rodrigues (2001, p. 235), por

[...] reconhecer que a ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza.

Ainda sob a visão do autor, tanto o conceito quanto a finalidade da educação é “[...] preparar os indivíduos para a vida social”, no sentido de “[...] formar os indivíduos para o exercício da Cidadania” (RODRIGUES, 2001, p. 234). Assim, a ação de formar o ser humano ocorre a partir de uma ação intencional que resulta transformar o ser biológico em um novo ser, detentor de cultura, capaz de

utilizar suas capacidades físicas, intelectuais e morais com a finalidade de prosseguir o percurso de sua própria formação (RODRIGUES, 2001).

Nesse sentido, a Educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguindo as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos (RODRIGUES, 2001, p. 243).

Em complemento, Severino (2006, p. 622) explana que esse processo de formação humana se refere a humanização do ser humano, no sentido do tornar-se humano, tendo para tanto, a concepção de ser humano como “[...] ser em devir, ser inacabado e lacunar, não tem um ideal a ser buscado ou a ser realizado, mas encontra-se condenado a construir para si uma configuração própria não prevista nem previsível, como se tivesse que dar a si mesmo uma destinação”. Ainda sob a visão do autor, essa perspectiva configura a ideia da “[...] construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo” (SEVERINO, 2006, p. 622).

Desse modo, a educação como um processo de formação humana perfaz as mudanças históricas relativas à concepção que o ser humano fez acerca do ideal de humanização. Nessa perspectiva, a contemporaneidade encara o ideal de um ser cultural e, portanto, prevê a necessidade de uma formação ancorada em um processo de busca pela emancipação, no sentido da formação para uma razão emancipatória (SEVERINO, 2006).

Acerca da razão emancipatória, Saviani (1980) ressalta a importância da questão valorativa da educação, na busca por configurar um processo educativo para uma transformação social. Isso se deve, pois, na visão do autor (1980, p. 41, grifos do autor), as concepções de ser humano estão atreladas a questão dos valores e da valoração, sob as quais “[...] os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem; como tal, marcam aquilo que *deve ser* em contraposição àquilo que *é*. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o *que é* naquilo que *deve ser*”.

Assim, a questão dos valores éticos na formação humana assume posição de destaque, pois conforme manifesta Rodrigues (2001, p. 246), a formação do sujeito ético ocorre “[...] pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade”. Em complemento, Chaves (2008, p. 50) ressalta que o ser humano necessita expressar valores sobre os elementos que o cerca, tanto no âmbito da natureza, da cultura e/ou do psiquismo, pois “a vida humana só se sustenta e se desenvolve a partir de um contexto determinado”.

Segundo Saviani (1980, p. 47-48)

o homem valoriza os elementos naturais, como objetos de transformação, de criação do mundo da cultura. Para transformar a realidade, ele tem que intervir na situação; isto já indica a possibilidade do homem de, para transformar a realidade, destacar-se da própria realidade. Então, ele é um ser natural que é capaz de intervir na natureza, modificando-a.

Esse processo de transformação ocorre a partir dos valores historicamente constituídos que conduzem as ações humanas, pois, conforme Goergen (2001, p. 79) assegura “o ser humano não nasce no vazio, mas no interior de uma cultura. Esta cultura é o resultado do trabalho, da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si”. Ademais, ao destacar as questões dos valores

éticos na formação dos sujeitos, Goergen (2001, p. 80) manifesta a necessidade dos indivíduos em sociedade se sensibilizarem para a questão “[...] da ética como fundamento da vida humana na sua relação com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesmas”. Portanto, para o autor, a tarefa formativa da educação é a formação do ser humano como um todo, abrangendo os aspectos racional, ético e estético.

Desse modo, Chaves (2008, p. 52) comenta que ao externar valor, o ser humano busca conhecer, compreender, e estabelecer relações com os elementos valorados, conseqüentemente, apreende o mundo pelos meios culturais, tais como a arte, a ciência e/ou a tecnologia, ou seja, “[...] são as necessidades humanas que vão determinar os objetivos da educação e os objetivos se fundamentam nos valores”. Assim como, autora (2008, p. 52) ainda pontua que “[...] os objetivos do processo educativo são estabelecer valores que dão significado a aspirações, desejos, esperanças e vontade de progredir do homem, porque os valores colocam a pessoa face aos objetivos da educação”.

Retomando a questão ambiental, ao externar valor à natureza – assim como o fez ao longo de todo percurso histórico –, o ser humano estabeleceu com esta uma forma de relação e o processo educativo o conduziu nessa interação. Imbuídos de valores práticos e utilitários, assentados na ética antropocêntrica e engendrados pelo capitalismo como modelo hegemônico de produção e consumo, o ser humano tem ocasionado uma crise civilizatória e o colapso socioambiental global. Contudo, nos últimos séculos, a partir de valores éticos de cuidado e proteção, bem como de valores de apreciação estética, o ser humano tem procurado adequar as tensões existentes entre ética e racionalidade, na tentativa de buscar uma outra, nova ou mais adequada, relação com a natureza.

Em face aos valores práticos e utilitários relativos à natureza, que perfazem a crise ambiental, o movimento ambientalista surgiu no contexto contracultural dos anos de 1960 e se constituiu histórica, social e politicamente como um movimento de resistência contrário à instrumental, utilitária e dominante relação do ser humano com a natureza, assim como questionador dos valores que sustentam a racionalidade econômica e a sociedade capitalista (CARVALHO, I., 2001; LEFF, 2001; LEIS, 1999; LEIS, D'AMATO, 1995; MCCORMICK, 1992; PÁDUA, 1992).

Conforme cita Carvalho, I., (2001, p. 57), o movimento ambientalista esteve predominantemente filiado à ordem contracultural e romântica, de modo que

[...] integra um espectro amplo e complexo de contravalores que se caracteriza pelo questionamento do *status quo* das sociedades desenvolvidas, pela crítica aos valores da modernidade ocidental e pela busca de um novo modo de organizar a vida individual e coletiva.

Com isso, o ambientalismo ao ser portador de novos valores (PÁDUA, 1992) e estar baseado em uma outra racionalidade, propõe a partir de sua crítica e de seus questionamentos, descentralizar o processo de desenvolvimento e reconstruir a base do processo produtivo, reconsiderando os limites e os valores não utilitários da natureza (LEFF, 2001).

A esse respeito, Carvalho, I., (2001) menciona o aparecimento de outros sentidos para a natureza, inclusive como sujeito de direitos, situação que já se mostrava a partir das novas sensibilidades emanadas no século XVIII e ressurgidas no final do século XX.

Assim, as novas ideias e as novas sensibilidades acerca da natureza ressurgidas no final do século XX, perfazem o que Leis (1999) denomina como a fase estética do ambientalismo, a qual se volta à “[...] novas opções de sensibilidade, de valores e de racionalidade”.

Pautado na ética biocêntrica, o movimento ambientalista passou a conceber a natureza a partir de seu valor intrínseco, distintamente dos valores de uso ou de troca anteriormente atribuídos pela ética antropocêntrica, regida exclusivamente pelos interesses materiais e utilitários. Dessa forma, a natureza e todo o conjunto de seres não-humanos foram idealizados em posição igualitária aos seres humanos (CARVALHO, I., 2001; THOMAS, 1988; UNGER, 1991, 1992). Sob essa perspectiva, Foladori (2001, p. 110) considera que o movimento ambientalista, em algum momento, se esqueceu que o ser humano também fazia parte da natureza.

Desse modo, o movimento ambientalista atuou basicamente contra a ética antropocêntrica e sua relação dominadora e utilitarista da natureza, gerando o que Leis (1999, p. 61) afirma ser “[...] tanto uma atitude contemplativa sobre a natureza, como uma atitude ativa destinada a expandir e integrar as relações da sociedade com a natureza”.

Contudo, para Leis e D’Amato (1995) as polarizações exercidas pelas éticas antropocêntrica e biocêntrica, atuam como o principal elemento da crise ambiental. Em outras palavras, ainda que a ética biocêntrica apresente uma nova perspectiva de valor quanto às relações entre ser humano e natureza, a exemplo da ética antropocêntrica, atua em um outro extremo valorativo, o que faz, ambas, se manterem como formas mútuas de expropriação do ser humano e da natureza. Por esse motivo, Leis e D’Amato (1995, p. 85) afirmam que “[...] as causas da crise se resumem num profundo déficit ético” e ainda manifestam que ao invés de se optar pelas polarizações exercidas por essas éticas, as relações entre ser humano, sociedade e natureza simplesmente poderiam ser pautadas “[...] numa mudança de valores e atitudes básicas de inspiração ética” (LEIS, D’AMATO, 1995, p. 84).

Mediante ao exposto, entendo que o caráter ético se configuraria como um caminho para a busca de uma nova razão para se ver, compreender e relacionar com o mundo. Sendo assim, Grün (1996) manifesta que é no processo de afirmação de novos valores éticos, supostamente de proteção e cuidado para com a natureza, que os seres humanos em sua relação com a sociedade buscam suprimir um outro conjunto de valores. Por isso, o autor (1996, p. 62, grifos do autor) relata que é comum nos discursos de educação ambiental haver referência a “[...] consciência de que precisamos *transformar, revolucionar, mudar*, o que implica necessariamente em *esquecer, abandonar e deixar para trás* [...]”. Esse processo evidencia as ideias do autor quanto à educação ambiental, no sentido de proceder aos “[...] valores que regem o agir humano em sua relação com a natureza” (GRÜN, 1996, p. 22).

Sem ter a pretensão de elaborar um retrospecto do percurso histórico de constituição da educação ambiental, apenas intento posicionar a questão dos valores e da busca do agir humano dentre aqueles que são considerados os principais momentos de discussão sobre a relação entre ser humano, sociedade e natureza. Nesse sentido, as possibilidades de uma outra, nova ou mais adequada, forma de relação entre ser humano, sociedade e natureza, prioritariamente a partir de outros valores éticos, passaram a ser tema central de uma discussão global sobre o desenvolvimento humano e o meio ambiente iniciada em 1972 na Conferência das Nações Unidas realizada em Estocolmo, que incitou ao processo de educação ambiental.

Leff (2001) comenta que a partir de Estocolmo, foi criado o Programa Internacional de Educação Ambiental em Belgrado (1975) e elaborado os princípios de educação ambiental veiculados na Conferência de Tbilisi (1977), que basicamente se concentraram na proposta de uma nova ética para condução da racionalidade nos aspectos ambientais, sociais e econômicos, bem como uma perspectiva para seres humanos e sociedade verem, compreenderem e se relacionarem com a natureza. Para isso, a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977) concebeu educação ambiental como sendo

[...] integrada em todo o sistema de educação formal em todos os níveis para fornecer o conhecimento, a compreensão, os valores e as habilidades necessárias ao público em geral e a muitos grupos para sua participação na elaboração de soluções para questões ambientais¹ (UNESCO/UNEP, 1978, tradução nossa)

Para além desta definição de educação ambiental, Carvalho, L., (2006) assevera sobre a necessária busca por modelos de ação para a formação humana, na tentativa de enfrentar a crise ambiental e resistir à tendência de colapso socioambiental global. Compreendo que esses modelos de ação perfazem propostas de base teórica que subsidiam as práticas educativas, visando as finalidades da educação e, mais propriamente, da educação ambiental. Contudo, conforme manifesta Carvalho, L., (2006) essa busca tem identificado propostas educativas, que a depender de suas finalidades educativas, podem levar a caminhos diversos, e por vezes, controversos, inclusive podendo haver relativa distância entre os planos da intenção e os da efetiva prática.

Essa perspectiva se explicita quando Carvalho, L., (2006, p. 22) menciona que

[...] aqueles que, por exemplo, vêm o processo educativo geral ou a educação ambiental de forma particular, como uma possibilidade de ajustar comportamentos individuais a padrões socialmente desejáveis, idealizarão propostas educacionais com características muito diferentes daqueles que entendem ser a educação um caminho para mudanças mais profundas, um motor de transformações mais radicais na sociedade como um todo.

Nesse sentido, é possível listar alguns autores que ao longo do tempo tem se dedicado a compreender as diferentes perspectivas político-pedagógicas presentes no campo da educação ambiental. Desse modo, apresento no quadro 01 uma representação das principais correntes político-pedagógicas evidenciadas por esses autores.

As denominadas macrotendências político-pedagógicas, conservadora, pragmática e crítica, apresentadas por Layrargues e Lima (2014), aglutinam as correntes de educação ambiental anteriormente trabalhadas pelos demais autores.

¹ Environmental education should be integrated into the whole system of formal education at all levels to provide the necessary knowledge, understanding, values and skills needed by the general public and many occupational groups, for their participation in devising solutions to environmental questions.

Quadro 01: Correntes político-pedagógicas de educação ambiental

Autores / Macrotendências	Sorrentino	Sauvé ²	Tozoni-Reis	Layrargues e Lima
Conservacionista	Conservacionista Educação ao ar livre	Naturalista	Natural	Conservacionista Comportamentalista Alfabetização ecológica Autoconhecimento Atividades de senso-percepção ao ar livre
		Conservacionista/ recursista		
		Humanista		
		Holística		
		Ecoeducação		
Pragmática	Gestão ambiental Economia ecológica	Moral e ética ³	Racional	Educação para o desenvolvimento sustentável Educação para o consumo sustentável
		Resolutiva		
		Sistêmica		
		Científica		
		Projeto de desenvolvimento sustentável		
Crítica	-	Moral e ética	Histórica	Popular Emancipatória Transformadora Processo de gestão ambiental
		Biorregionalista		
		Prática		
		Crítica		
		Feminista		
Etnográfica				

Fonte: Elaborado a partir de Sorrentino (1997), Sauvé (2005), Tozoni-Reis (2008) e Layrargues e Lima (2014)

Sorrentino (1997) comenta que ao verificar uma grande variedade de práticas de educação ambiental, bem como de diferentes proponentes após o ano de 1992⁴, classificou quatro correntes que basicamente compreendiam não apenas essa variedade de práticas, mas também as concepções e as relações estabelecidas com a natureza naquele momento.

Ao explorar as tendências político-pedagógicas da educação ambiental, Layrargues e Lima (2014, p. 27, grifos dos autores) asseveram que no início as práticas educativas estavam fundamentalmente relacionadas à tendência conservacionista e detinham como objetivo “[...] despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica”.

Apesar dessa concepção trazer em seu bojo a importante perspectiva do desenvolvimento da sensibilidade para as relações entre ser humano e natureza, e, com isso, servir de base para uma variedade de práticas no campo da educação ambiental, assim como para o despontar das demais concepções, foi compreendida enquanto limitada, pois ao se apresentar de forma

² As correntes propostas por essa autora estão mais alinhadas com o contexto norte-americano e europeu (SAUVÉ, 2005).

³ Segundo as considerações de Sauvé (2005) em relação a corrente moral e ética da educação ambiental, o fundamento dessa corrente está alicerçado em um conjunto de valores, que a depender das situações pode variar entre a adoção de uma moral advinda de normas de comportamentos ambiental e socialmente desejáveis ou até a construção de um sistema de valores próprio. Assim, entendo que esse conjunto de valores estaria pautado em distintas correntes éticas, como, por exemplo, da ética antropocêntrica e da biocêntrica. Com isso, a depender da corrente ética que esse conjunto de valores esteja baseado, incidirá seu posicionamento político-pedagógico. Por isso, essa corrente foi posicionada no quadro 01 no entremio das macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental, de forma a representar sua flexibilidade de posicionamento.

⁴ Ano de realização da Conferência Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento no Brasil (RIO-92) e período de expansão do ideário ambiental e do aparecimento de uma pluralidade de propostas pedagógicas, bem como de políticas públicas no campo da educação ambiental.

[...] a-histórica, apolítica, conteudística e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (LAYRARGUES, LIMA, 2014, p. 29).

Na visão de Layrargues e Lima (2014, p. 30), as práticas posicionadas nessa macrotendência visam a “[...] valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo”. Dessa forma, os autores atestam que essa macrotendência é considerada conservacionista por não contestar a estrutura social, bem como por ecologizar a questão ambiental em detrimento das dimensões sociais, políticas e culturais, que basicamente a compõem.

Enquanto isso, as correntes inseridas na tendência pragmática de educação ambiental buscam trabalhar com a correlação dos problemas ambientais e os comportamentos individuais dos sujeitos, como forma de lidar com a crise ambiental. Nesse sentido, buscavam atuar com questões voltadas a produção e ao consumo, como, por exemplo, os resíduos sólidos (coleta seletiva e reciclagem), insistindo na possibilidade de um consumo sustentável, ou seja, essa tendência se refere a “[...] expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal [...]” (LAYRARGUES, LIMA, 2014, p. 31).

Layrargues e Lima (2014, p. 31, grifo dos autores) mencionam ainda que o cenário pragmático a qual se assenta essa tendência, é caracterizado pela “[...] dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, [tendo] a ideologia do consumo como principal utopia [...]” e sua principal função é agir como “[...] um mecanismo de compensação para corrigir as “imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e na descartabilidade dos bens de consumo.

Em contraposição à essas perspectivas, a macrotendência crítica, conforme postulam Layrargues e Lima (2014, p. 33), busca “[...] o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental”, sempre “[...] procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade”.

Por fim, Layrargues e Lima (2014) manifestam que estas três macrotendências representam eixos estruturadores, nos quais se assentam uma variedade de concepções, de práticas, bem como de políticas no campo da educação ambiental, que buscam, mediante seus limites e possibilidades, assim como finalidades, enfrentar a crise ambiental e resistir ao iminente colapso socioambiental global.

Estas diferentes perspectivas, para além de caracterizar uma variedade de concepções em torno das práticas de educação ambiental, também expõe as distintas finalidades político-pedagógicas que se intenta com a educação ambiental. Para Carvalho, L., (2006) a educação ambiental tem uma dupla tarefa relativa à clareza dessas perspectivas, seja em torno do processo educativo, seja em torno da temática ambiental. Para isso, o autor esclarece que um elemento de aproximação entre estas perspectivas parece ser o caráter político, pois entende que

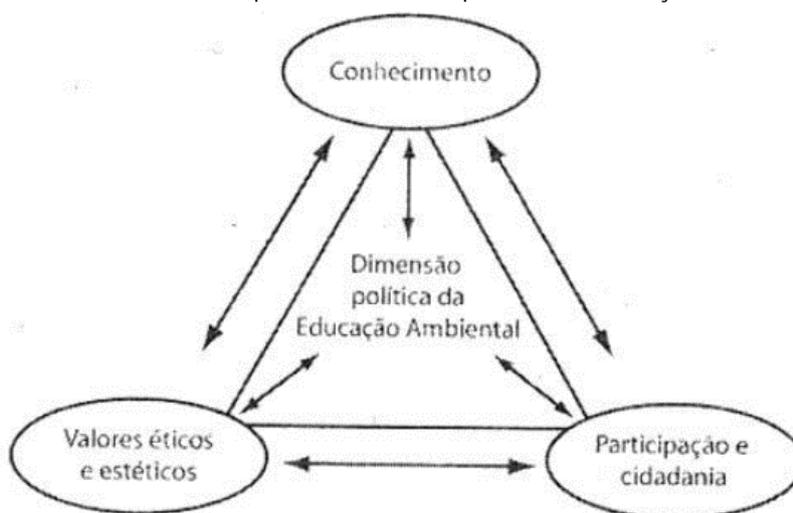
[...] o compromisso da educação em garantir os processos de sociabilidade, em construir, tanto entre as sociedades e a natureza como entre os diferentes seres humanos, relações que valorizem a vida e que por isso tornam-se humanizadoras, caracterizando essa prática social como politicamente compromissada (CARVALHO, L., 2006, p. 23).

Nesse sentido, uma proposta pedagógica de educação ambiental, indiferente à macrotendência que esteja filiada, necessitaria ser politicamente compromissada. Isto se deve ao posicionamento que a natureza tem ocupado ao longo do tempo, a qual, conforme atesta Bornheim (1985, p. 24) “a

natureza tornou-se agora, antes de tudo; um tema visceralmente e necessariamente político”. E ao mesmo tempo se deve ao caráter exercido pela educação, enquanto prática humana e intencionalizada, conforme manifesta Severino (2001, p. 89), “[...] a prática educativa é fundamentalmente política [...]”, pois além de visar a formação e a transformação do ser humano, em um sujeito ético, político e social, guarda estreitas relações vinculadas ao poder na sociedade.

Desse modo, Carvalho, L., (2006, p. 26) concebe a educação ambiental enquanto uma prática política e social, que devido a “[...] articulação dialética entre teoria e prática [...] cumpre a sua perspectiva crítica e emancipadora e, por isso, transformadora”. Assim, o autor propõe um modelo teórico (figura 01) que trabalha as dimensões da prática pedagógica (conhecimentos, valores éticos e estéticos, e participação e cidadania), tendo sempre o caráter político enquanto foco central do processo educativo, inclusive da educação ambiental.

Figura 01: Modelo da práxis humana para a educação ambiental



Fonte: Carvalho, L., (2006, p. 27)

Essas dimensões da prática pedagógica, assim como da existência humana, mantêm entre si recíprocas relações, não sendo possível haver o isolamento ou a ênfase de uma ante às demais. O foco central desse modelo está na formação humana de caráter político, e, para tanto, as dimensões de conhecimentos, de valores (ético e estéticos), e de participação e cidadania, atuam como elementos de complementariedade e de reciprocidade no processo educativo, que tem por finalidade a emancipação dos sujeitos para a transformação da realidade social.

A perspectiva de emancipação dos sujeitos para a transformação da realidade social é também justificada por Löwy (2014, p. 65) ao mencionar a necessária

[...] mudança das estruturas econômicas e sociais capitalistas/comerciais, no estabelecimento de um novo paradigma de produção e distribuição, fundado [...] em levar em conta as necessidades sociais – notadamente a necessidade vital de viver num meio ambiente natural não degradado.

Sob o aspecto das mudanças estruturais, Goergen (2001, p. 90) sinaliza que “[...] a posição de defesa de um projeto emancipador [...]” parece estar mais próxima dos interesses dos seres humanos e da sociedade na atualidade – sem deixar de considerar a natureza. Apesar das corroborações apresentadas pelos autores anteriores frente à perspectiva de emancipação dos sujeitos para a transformação

da realidade social, em relação à educação ambiental, Layrargues e Lima (2014) manifestam a existência de diferentes nuances pela qual as propostas educativas têm sido concebidas. Desse modo, os autores salientam que

uns acreditam ser determinante o desenvolvimento da sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios ecológicos que organizam a vida. Alguns têm forte expectativa no autoconhecimento individual e na capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza, outros estão seguros que é preciso contextualizar o problema ambiental com suas dimensões sociais e políticas, entre outras possibilidades (LAYRARGUES, LIMA, 2014, p. 28).

Diante do exposto, para além das crenças apresentadas por ‘uns’, reafirmo seguramente a necessidade de se considerar que o processo educativo de formação humana, no sentido de sua formação ética e política, com vistas ao enfrentamento da crise ambiental e à resistência ao iminente colapso socioambiental global, esteja ancorado na perspectiva de transformação social presente na macrotendência crítica da educação ambiental, como forma de se buscar a superação do padrão hegemônico instituído pelo capitalismo nas relações estabelecidas entre seres humanos, sociedade e natureza.

Por esse motivo, as considerações acerca do modelo teórico apresentado por Carvalho, L., (2006), bem como sobre a macrotendência político-pedagógica crítica de Layrargues e Lima (2014) se justificam, caso contrário, considero que os processos educativos e suas diferentes práticas pedagógicas posicionadas no campo da educação ambiental (ou aquilo que se tem denominado por educação ambiental), correm sério risco de serem esvaziadas ou reduzidas. Críticas e constatações a esse respeito foram expostas por Brügger (1994) ao tratar do adestramento ambiental e por Leff (2001) ao mencionar processos generalizantes de conscientização. Indistintamente aos autores, estas concepções emanam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam a capacitação instrumental voltada à problemas socioambientais pontuais, como, por exemplo, reciclagem de resíduos sólidos, hortas escolares, economia de água do banho, entre outros, tratados de modo amplamente descontextualizados da realidade social, política e econômica.

CONSIDERAÇÕES

Diante dos apontamentos desenvolvidos nesse ensaio, defendendo a perspectiva de que em face à emergência da crise ambiental e do iminente colapso socioambiental global, se torna necessário constituir uma outra, nova ou mais adequada, relação entre ser humano, sociedade e natureza, no sentido, de uma racionalidade ética, desenvolvida sob a perspectiva do paradigma ambiental. Este é um caminho vislumbrado para se enfrentar a crise e resistir ao colapso, na busca por superar o modelo de sociedade capitalista e a perspectiva da ética antropocêntrica, ou seja, o padrão hegemônico estabelecido entre ser humano e natureza.

Para tanto, entendo que as propostas educativas relativas às correntes inseridas nas macrotendências conservacionista e pragmática, não são capazes para além da diminuição de problemas ambientais e/ou da resolução superficial e pontual dos problemas globais de degradação ambiental, assim como não se posicionam para o enfrentamento da crise ambiental e para a resistência ao iminente colapso socioambiental global, e muito menos para a superação do capitalismo como padrão hegemônico. Em contrapartida, as propostas educativas relativas às correntes inseridas na macrotendência crítica assumem a perspectiva e o compromisso da formação humana como posicionamento ético e político para a transformação social, mediante a postura ideológica de superação

do capitalismo como padrão hegemônico na busca por uma outra, nova ou mais adequada, relação entre ser humano, sociedade e natureza.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, S. **A era do imprevisto**: a grande transição do século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BORNHEIM, G. A. A temática ambiental na sociedade contemporânea. **Educação**: teoria e prática, v. 9, n. 16, p. 1 - 9, jan-jun, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1603/1364>. Acesso em: 23 fev. 2018.
- BORNHEIM, G. A. Filosofia e política ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-24, 1985.
- BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.
- CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
- CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (org.). **Consumo e resíduos**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 19-41.
- CHAVES, A. J. F. Bases teóricas da educação. In: PINHO, S.Z. (coord.). **Oficina de estudos pedagógicos**: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 49-71.
- FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- GRÜN, M. Ética e educação ambiental: a conexão necessária. Campinas: Papyrus, 1996.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 ago. 2016.
- LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEIS, H. R. **A modernidade insustentável**: as críticas o ambientalismo à sociedade contemporânea. Petrópolis: Vozes; Santa Catarina: UFSC, 1999.
- LEIS, H. R.; D'AMATO, J. L. O ambientalismo como movimento vital: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial. In: CAVALCANTI, C. (org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. 4ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003, p. 77-103.
- LÖWY, M. **O que é ecossocialismo?** 2ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

- MCCORMICK, J. **Rumo ao paraíso**: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- OST, F. Introdução – O vínculo e o limite. In: OST, F. **A natureza à margem da lei**: a ecologia à prova do direito. Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p. 07-24.
- PÁDUA, J. A. Valores pós-materialistas e movimentos sociais: o ecologismo como movimento histórico. In: UNGER, N. M. (org.). **Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico**. São Paulo: Edições Loyola, 1992, p. 57-61.
- PARO, V. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PELIZZOLI, M. L. **A emergência do paradigma ecológico**: reflexões ético-filosóficas para o século XIX. São Paulo: Cortez, 1999.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 76, 232-257, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.
- SAUVE, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Educação ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 17-44.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.
- SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SORRENTINO, M. Vinte anos de Tbilisi, cinco anos da Rio 92: a educação ambiental no Brasil. **Debates Socioambientais**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 03-05, jun./set. 1997.
- THOMAS, K. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. 2ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- UNESCO/UNEP. **Intergovernmental Conference on Environmental Education - Tbilisi (USSR)** (Final Report). Paris: Unesco, 1978. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>. Acesso em: 25 jun. 2011.
- UNGER, N. M. Humanismo e biocentrismo: o ecologismo como questão filosófica I. In: UNGER, N. M. (org.). **Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico**. São Paulo: Edições Loyola, 1992, p. 19-23.
- UNGER, N. M. **O encantamento do humano**: ecologia e espiritualidade. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- VIEIRA, L. **Fragmentos de um discurso ecológico**. São Paulo: Editora Gaia, 1990.