

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: CRÍTICA DE QUE?

Eunice Schilling Trein¹

Introdução

Este texto aborda a temática da educação ambiental crítica num momento em que as discussões sobre o tema do “desenvolvimento sustentável” e da “economia verde” se fizeram presentes de maneira intensa tanto na sociedade brasileira quanto na sociedade mundial, em grande parte, motivada pela realização da Conferência das Nações Unidas RIO+20.

Neste contexto também tivemos uma nova rodada de discussões que ocorreram durante o VIIº Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado em Salvador de 28 a 31 de março de 2012, sobre a proposta de diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. O texto elaborado retornou ao Conselho Nacional de Educação para converter-se em orientação normativa de maneira a reforçar a “obrigatoriedade das EA em todas as modalidades de ensino”.

É oportuno, portanto, discutir em que contexto mundial e nacional os diversos posicionamentos sobre a EA ocorrem e quais são seus desdobramentos no ambiente escolar. Contemporaneamente, a escola está marcada por uma cultura do desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica.

Assim, entendemos que a primeira questão a ser trabalhada é a relação que podemos estabelecer entre a crise econômica, que marca as duas primeiras décadas do século XXI, a crise que se abate sobre o mundo do trabalho em escala planetária e a crise ambiental.

Talvez devemos buscar a primeira tentativa de resposta na definição materialista histórica do conceito de trabalho. Marx, analisando a sociedade europeia do século XIX apontou que, em todos os tempos, a marca distintiva entre os seres humanos e os demais seres vivos, é dada pelo trabalho. Ou seja, os homens satisfazem as suas necessidades do corpo e do espírito através de uma atividade intencional, ou seja, antes de realizarem uma atividade estabelecem uma intenção e uma finalidade.

¹ Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Contato: eunicetrein@ig.com.br

O trabalho é a transformação material da natureza, do ambiente em que estamos inseridos, de forma a garantir a nossa sobrevivência individual e de nossa espécie. Nessa medida, também transformamos as nossas relações sociais e a nós mesmos. Por isso hoje podemos nos interrogar sobre o que há de comum entre as questões que afetam o mundo do trabalho e as que afetam o ambiente. Interrogamo-nos também de que forma articulamos historicamente os processos crescentes de dominação da natureza e em que medida estabelecemos uma estreita relação entre esses processos e a exploração dos próprios seres humanos, sob o modo particular de organização material e social da vida que se conformou como o modo de produção capitalista.

Podemos situar essas questões de forma mais aguda a partir dos anos 70 do século XX quando a crise econômica, social e ambiental agudizou-se e foi percebida como articulada em todas estas dimensões o que não nos permitia mais tentar superá-la em apenas um aspecto.

Naquele momento as certezas da modernidade foram postas em dúvida, tanto as que se referiam à crença no poder da ciência e da técnica – que nos permitiriam a “vida boa” com que sonharam os iluministas – quanto à crença na possibilidade de que seres mais civilizados, mais educados, tornariam-se melhores. As duas grandes guerras já haviam demonstrado o quanto o uso do conhecimento científico-tecnológico poderia servir a propósitos destrutivos nas lutas pelo poder econômico e político.

Até aquele momento a dimensão ambiental era pouco avaliada, pois a humanidade ainda acreditava numa natureza inesgotável, o que nos permitia a sua exploração tanto como objeto de pesquisa quanto como parte de matérias primas para alimentar um projeto de desenvolvimento econômico, baseado na produção industrial e no consumo.

Essa forma específica de relação dos seres humanos com a natureza embasou a percepção de que pertencíamos cada vez menos à natureza, na medida em que construíamos, por assim dizer, a nossa segunda natureza, social e cultural em uma oposição de sujeitos que dominam o seu objeto.

Os avanços científicos e tecnológicos incorporados ao sistema capitalista ampliaram as possibilidades de mercantilizar progressivamente tanto os bens da natureza quanto o trabalho humano, subsumindo ambos à necessidade de reprodução do capital, vale dizer, ao lucro.

As possibilidades que os seres humanos desenvolveram ao longo da história de transformar a natureza, de maneira a satisfazer suas necessidades e assim, ampliar relativamente seu tempo

de liberdade, propiciou a compreensão de que somos cada vez menos natureza e somos cada vez mais cultura. Essa visão já foi criticada por Marx em sua obra *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de 1844 quando nos diz:

A natureza é o corpo inorgânico do homem. O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza (Marx, 2010, p.84).

Assim, o trabalho como atividade humana transformadora se exerce sobre a matéria e usa instrumentos para executar essa transformação. Resulta dessa ação a produção de um bem que tem um valor de uso social. Por isso o trabalho tem o potencial de, agindo no mundo da necessidade, nos levar ao mundo da liberdade, onde podemos exercitar nossas capacidades para além da produção de bens necessários apenas à nossa sobrevivência física, para satisfazer outras necessidades próprias da sociabilidade humana como a arte e a cultura em geral.

Ora, quando o trabalho é reduzido a um bem de troca, a uma mercadoria, bem privado, ele perde seu caráter autônomo e tudo e todos a que ele se refere são contaminados pela mercantilização e pela alienação. As relações sociais que os homens estabelecem entre si e a que estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho assumem essa face heterônoma, com grande poder destrutivo do ambiente e da vida humana.

Vários teóricos filiados à tradição marxista (Altvater 1995/2010; Chesnais, 1996; Leff, 1994) nos ajudam a fazer a crítica ao modelo de produção capitalista-industrial que, dependente de forma crescente do uso de energias não renováveis e da utilização do solo e da água de forma cada vez mais predatória, chegou aos seus limites tanto materiais quanto sociais. Como nos alerta Altvater (2010), os limites do capitalismo precisam ser denunciados. No entanto, deve se seguir à denúncia o anúncio, pois os processos sociais, que fazem parte do mundo real, se movem em alguma direção, o que justifica que continuemos a construir utopias como horizontes sociais pelos quais valha a pena lutar. Os limites e possibilidades destas visões de futuro, construídas com as análises científicas sobre a realidade, serão sempre verificadas no âmbito da práxis social.

Sabemos que a construção de utopias, que impliquem em profundas transformações sociais, é influenciada, permanentemente, por forças externas, que buscam ajustar a realidade em direção à conservação do já existente. Nesse sentido, o peso do passado, do já conhecido,

oferece uma “segurança”, que muitas vezes arrefecem o ímpeto das ações com potencial transformador.

A história recente tem demonstrado o quanto o capital tem sido capaz de emergir sempre renovado das crises, o que mostra que seu declínio e o seu fim não são inexoráveis e a sua superação não se dará, necessariamente, em direção a “um mundo melhor”. Porém, o que observamos é que os limites do desenvolvimento do capitalismo se agudizaram para além da contradição fundamental entre capital e trabalho. A crise ambiental interdita caminhos para o desenvolvimento econômico capitalista de forma ainda não vivenciada, pois hoje atinge dimensões planetárias. A chamada “crise do petróleo” dos anos 70 de século passado ronda o presente. O encarecimento do transporte de mercadorias ao redor do globo, o padrão de produção e consumo baseado no uso de combustíveis fósseis estão apontando para o esgotamento destes recursos. Atualmente o capital transfere para a sociedade pesados custos para por em marcha novas pesquisas e desenvolver novas tecnologias que alterem a matriz energética necessária à manutenção de um padrão societário baseado na expansão do consumo, sempre desigual e predatório.

A expansão do modo de produção capitalista, como aponta Mézáros (2007), tem seus limites cada vez mais concretizados e, expressam-se no grau crescente de pauperização da infância, na concentração de renda, no desemprego estrutural, nos conflitos bélicos e a decorrente migração de populações. Esses, que parecem fenômenos exclusivos dos chamados países periféricos, hoje afetam também os Estados Unidos e os países europeus, como ficou evidente durante a crise econômica e social que se espalhou por todas as sociedades a partir de 2007. Mézáros nos fala do fracasso de solução para todos esses problemas pelo “desenvolvimento” e a “modernização” que os meios científicos e tecnológicos, pretensamente poderiam oferecer. Ele nos lembra, por exemplo, que:

A “revolução verde” na agricultura deveria ter resolvido de uma vez por todas o problema mundial da fome e da desnutrição. Ao contrário, criou corporações – monstro, como a Monsanto, que estabeleceram de tal forma seu poder em todo o mundo, que será necessária uma grande ação popular voltada às raízes do problema para erradicá-lo (Mézáros, 2007, p. 189).

Na esteira da discussão sobre a “revolução verde”, que se instaurou na segunda metade do século XX, temos agora a “revolução verde industrial” ou simplesmente a “economia verde”, um dos eixos centrais da Conferência RIO+20.

Uma questão a assinalar é a disputa entorno do termo desenvolvimento. Loureiro (2012) retoma o termo “desenvolvimento sustentável” e o examina de forma crítica explicitando a

contradição entre os dois conceitos, desenvolvimento e sustentabilidade. Ele aponta que a promessa integradora de desenvolvimento, na medida em que se baseia na perspectiva de um crescente industrialismo voltado para o consumo, tendo como modelo, o capitalismo urbano-industrial praticado nos EUA, intensivo em uso de energia e matérias primas, não pode ser expansível para toda a humanidade, sob pena do rápido esgotamento das fontes de energia e recursos materiais. Nessa medida, fica evidente a insustentabilidade de uma sociedade marcada pela desigualdade social e que não respeita os ciclos da natureza.

Nessa mesma direção, Mézáros busca qualificar o conceito de desenvolvimento sustentável em outros termos quando afirma:

... Sustentabilidade significa estar realmente no controle dos processos sociais, econômicos e culturais vitais, pelos quais os seres humanos não apenas sobrevivem, mas também encontram realização, de acordo com os desígnios que estabeleceram para si mesmos, ao invés de ficarem à mercê de forças naturais imprevisíveis e determinações socioeconômicas quase naturais (Mézáros, 2007, p.190).

O autor reitera suas preocupações quanto às bases materiais e sociais em que se assenta o atual modelo socioetário de conflito entre capital e trabalho. Ele nos diz:

Mas a maneira significativamente economizadora de regular nosso processo de reprodução sociometabólica, com base no controle interno/autodirigido, como oposto ao controle externo/de cima para baixo, que prevaleceu hoje, é radicalmente incompatível com a desigualdade e a conflitualidade/adversidade estruturais, . (Mézáros, 2007, p.191).

O que procuramos expressar até aqui é o contexto de crise socioambiental em que as práticas educativas se realizam ao considerar o compromisso social de que se revestem, no sentido de problematizar as relações que temos estabelecido historicamente com a natureza. Como temos construído conhecimentos sobre a realidade, que leituras de mundo temos feito e em que medida elas se constituem em leituras crítico-reprodutoras ou se convertem em crítico-transformadoras?

A educação ambiental crítica e a superação da alienação do trabalho

O período histórico da Modernidade europeia impulsionou a consolidação do campo científico e tecnológico ao delimitar o conhecimento produzido pela razão humana e distingui-lo da revelação oriunda da fé. A confiança ilimitada na razão humana permitiu o desenvolvimento das ciências da natureza e das ciências humanas onde “o homem passou a reinar todo-poderoso sobre uma natureza-objeto dessacralizada-antropocentrismo”

(Haesbaert; Porto-Gonçalves, 2006, p. 107). O rigor no uso do método científico para estudar cada vez mais profundamente a natureza, dominar seu funcionamento e estabelecer suas leis, com caráter de conhecimento universalmente válido, se ampliou também em direção aos estudos da sociedade e da mesma forma buscou compreender de forma científica e, pretensamente neutra, as relações sociais.

A apropriação privada dos meios de produção que se generalizava no século XVIII, com a expansão do capitalismo comercial e industrial aliada ao desenvolvimento científico e tecnológico, consolidou o domínio da natureza em todas as regiões do planeta e “naturalizou” a dominação dos seres humanos num processo crescente de mercantilização da natureza na forma de matérias primas e dos homens na forma do trabalho assalariado.

O materialismo histórico, tal como formulado por Marx e Engels, no século XIX, contém elementos críticos a essas relações sociais e históricas entre os seres humanos e a natureza. Marx (1988) no livro IIIº do Capital mostrou como o modo de produção capitalista gerou relações destrutivas com consequências para os seres humanos e o meio ambiente onde aqueles exercem seu trabalho de forma alienada. Suas palavras ganham grande sentido de realidade no Brasil do século XXI quando o Estado e o Capital se unem em torno de um projeto de desenvolvimento e modernização cada vez mais predador de natureza e da classe trabalhadora.

Grande indústria e grande agricultura, exploradas industrialmente, atuam conjuntamente. Se, originalmente, elas se diferenciam pelo fato de que a primeira devasta e arruína mais a força de trabalho e por isso a força natural do homem, e a última, mais diretamente a força natural da terra, mais tarde, ao longo do desenvolvimento, ambas se dão as mãos, ao passo que o sistema industrial na zona rural também extenua os trabalhadores e, por sua vez, a indústria e o comércio proporcionam à agricultura os meios para o esgotamento da terra (Marx, 1988, p. 250).

Se vivemos em condições de exploração e alienação tanto da natureza quanto dos seres humanos, como forma necessária de reprodução do capital, se faz necessário para a superação destas uma ação consistente dos sujeitos. Isso implica em uma mudança radical, em uma nova forma de ser no mundo, reestruturando o metabolismo da reprodução material e social da vida. Por isso não é suficiente que a crítica se faça apenas enquanto negação do existente, mas é importante que ele se faça também como anúncio de uma outra direção.

Essa tarefa histórica, como nos adverte Mézáros (2007), pode nos conduzir a uma atitude meramente reformista, quando se propugna a realização de mudanças pontuais onde se omite que as reformas, sob as condições dadas do modo de produção capitalista são irrealizáveis. A

postura reformista alimenta as atitudes pragmáticas tanto práticas quanto teóricas da “validade atemporal” dos conhecimentos científico-tecnológicos a serviço do capital em uma forma de organização social naturalizada, não reconhecida como criação histórica e, portanto, superável.

No marco dessas reflexões nos parecem inseparáveis o trabalho e a educação. Se é necessário que se transforme a reprodução material e social da vida de forma radical e não apenas em suas manifestações isoladas, também as visões de mundo que dão sustentação política e ideológica, científica e tecnológica ao sistema que mercantiliza todas as dimensões da vida deve ser transformado. A educação como espaço concreto de ação-reflexão, com potencial para a formação integral dos sujeitos sociais, desempenha papel fundamental.

Segundo Mézáros (2007) para o desenvolvimento de uma consciência transformada

...o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho seja concretizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (Mézáros, 2007, p. 217).

Em Carvalho (1995, 1997, 2004) e Tozoni-Reis (2004) encontramos importantes questionamentos a respeito do papel da educação e da educação ambiental crítica particularmente. Carvalho (2004) procura explicar os motivos que nos levam a adjetivar a educação de “ambiental”, porque não nos satisfazemos apenas com o substantivo educação. Toda a educação já não será ambiental?

Se pensarmos que o processo formativo sempre se relaciona com o mundo do trabalho, então a educação reflete a interação entre os seres humanos e a natureza.

Com a crescente complexificação do mundo do trabalho e das relações sociais ampliou-se a divisão social do trabalho e conseqüentemente também a educação especializou-se, em certa medida. Assim, a compreensão de que tudo o que os seres humanos produzem, para satisfazer suas necessidades do corpo e do espírito, é mediado pelo trabalho, portanto pela relação com a natureza, foi se tornando menos visível. Este processo culmina no período de desenvolvimento do capitalismo urbano-industrial quando a separação entre os seres humanos e a terra se torna preponderante.

Marx sintetiza este processo quando diz:

Por um lado, a grande propriedade rural reduz a população agrícola a um mínimo em decréscimo constante e lhe contrapõe uma população industrial em constante crescimento, amontoada em grandes cidades: gera, com isso, condições que provocam uma insanável ruptura no contexto do metabolismo social, prescrito pelas leis naturais da vida, em decorrência da qual se desperdiça a força da terra e esse desperdício é levado pelo contrário muito além das fronteiras do próprio país (Liebig) (Marx, 1988, p. 250).

Essa ruptura do metabolismo social que ocorre no trabalho humano se reflete na ciência moderna, na produção do conhecimento com finalidades cada vez mais pragmáticas e de subsunção da natureza aos interesses do capital industrial.

Portanto nos parece pertinente a advertência de Carvalho (2004) quando ela se interroga sobre o porque de adjetivarmos a educação. Que concepções teóricas, concepções de mundo e projetos pedagógicos estão subjacentes a variadas vertentes da educação ambiental crítica? Ao defender o atributo “ambiental” à educação ela esclarece que:

Trata-se, assim, de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída, invisibilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes (Carvalho, 2004, p.16).

Segundo a autora a educação que se praticou nos últimos séculos se apoiou numa concepção de homem essencialista, genérica, sonogando os diferentes saberes produzidos em diversas culturas, diferentes “dimensões singulares de exigências humanas” que se está buscando resgatar na educação ambiental. Nesta medida ela reivindica uma dimensão ético-política transformadora para as práticas educativas de maneira a influir na forma como as atuais e futuras gerações se relacionam com a natureza e com os demais sujeitos sociais.

Já em Tozoni-Reis (2004) a defesa de uma educação ambiental crítica se situa no próprio debate do campo da educação. Ela discute o conceito de educação para evidenciar que, enquanto prática social construída historicamente, a educação é espaço de disputa entre diferentes concepções de mundo, de homem e de sociedade. Para a autora:

... a educação e a educação ambiental instrumentalizam o sujeito para a prática social, inclusive em sua dimensão ambiental; instrumentalização que poderá ser tão democrática quanto for democrática a sociedade que a constrói e que é construída pelas relações sociais. O princípio educativo não é a ideologia da harmonia, nem o fetiche do conhecimento científico, mas as efetivas necessidades histórico-concretas da sociedade, expressas pela atividade essencial, o trabalho – compreendido em sua amplitude filosófica – tomando como síntese da produção da vida individual e coletiva (Tozoni-Reis, 2004, p. 145).

No momento em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental se instituem como política pública e que a EA deve ocorrer em todos os níveis de ensino, novos desafios estão postos para os educadores ambientais críticos.

Se, como já nos ensinou Carvalho (1995), durante sua participação no III Fórum de Educação Ambiental, houve no Brasil, motivado pela ECO-92, uma ampliação significativa das discussões sobre meio ambiente, tema que foi sendo integrado às bandeiras de luta dos movimentos populares, “essa ecologização dos movimentos sociais representou igualmente uma maior politização dos movimentos ecológicos” (Carvalho, 1995, p.61).

A autora também afirma a importância que assumiu a compreensão de que as questões sociais e ambientais fossem abordadas sob o “primado da política”. Sua argumentação enfatiza o “ambiental” como elemento estratégico para uma educação que dialoga com os movimentos sociais empenhados no processo de democratização da sociedade em bases ético-políticas e socioambientais sustentáveis.

Já Tozoni-Reis (2004), ao centrar sua abordagem na educação para pensar nas transformações necessárias aos sujeitos que atuam material e socialmente no ambiente, prioriza as questões relativas à educação formal dando ênfase a seus aspectos específicos.

Ambas destacam a disputa de projetos societários em que os movimentos sociais e a escola estão envolvidos. Essa nos parece ser a questão central a qual devemos nos dedicar se pensamos em qualificar o que estamos chamando de educação ambiental crítica. No momento da formalização das DCNs para a educação ambiental que deve ser incluída em todos os níveis e modalidades de ensino, nos perguntamos: quais são os projetos sociais em disputa?

No Brasil, só tardiamente a educação ambiental se incorporou ao campo educativo. Por ter sua origem no campo ambiental e no âmbito dos movimentos sociais a articulação com o campo educacional se deu de forma gradual. Isso aparece nas pesquisas que transitam de um momento em que a ênfase se dá na apresentação mais descritiva de práticas de atividades educativas, realizadas em espaços formais e informais, voltados para a solução de problemas mais imediatos, em direção ao aprofundamento dos aspectos teórico-metodológicos, que dêem suporte a essas práticas na busca de ações de mais longo prazo.

Ainda assim, nos parece que, ao afirmar o ambiental, o campo da EA assume uma perspectiva limitada. É como se a EA olhasse a educação desde um outro campo. Em consequência, ela adquire um caráter prescritivo, enfatizando tarefas que entende que deverão ser cumpridas pela escola e pelos professores. Dessa forma, a EA parece desconsiderar o acervo de

conhecimentos já produzidos e sistematizados pela área da educação. Em outras palavras, aqui cabem alguns questionamentos, tais como:

- Será que podemos pleitear políticas de educação ambiental em todos os níveis de ensino sem fazer menção ao histórico das políticas públicas para a educação que tem configurado o sistema educacional brasileiro?
- Quando nas pesquisas, debates, grupos de discussão conclui-se que os professores não estão preparados para exercer uma educação ambiental crítica, estamos considerando o acúmulo de formulações teóricas do campo educacional sobre a formação de professores?
- Quando afirmamos o caráter interdisciplinar da EA estamos percorrendo as diferentes contribuições que os estudiosos do currículo e da didática elaboram e continuam elaborando e que são debatidos há décadas na ANPED, no ENDIPE e outros fóruns acadêmicos?
- Em que medida os aportes das teorias da aprendizagem e da história das disciplinas vem sendo exploradas pela pesquisa em EA?

Com esses exemplos queremos apenas sinalizar que, talvez muito do que constatamos como dificuldades na implantação, ou melhor dizendo, no enraizamento da questão ambiental no campo educacional, se deva a esse paralelismo que estabelecemos onde, entendemos, todos perdem. Não nos apropriamos adequadamente da vasta produção já consolidada no campo educacional e, na outra direção, não fertilizamos o campo educacional com os desafios que o campo ambiental enseja na abordagem crítica da relação homem-natureza.

Em nossas reflexões apontamos para a necessária articulação entre o ambiental e o educacional, sob pena de vivermos a contradição de ser prescritivos para aquilo que não conhecemos a fundo: a educação e, mais especificamente, a escola. Por outro lado, se almejamos que a produção material e social da vida se dê em outras bases ontoepistemológicas não podemos prescindir de uma educação ambiental crítica que contribua para transformar as relações sociais de produção em direção a um outro projeto civilizatório.

Assim, concordamos com Tozoni-Reis (2007) quando afirma:

A formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, fundamento filosófico-político e teórico-metodológico da educação ambiental crítica, é uma ação política intencional e que, portanto, necessita de sistematização pedagógica e metodológica. (Tozoni-Reis, 2007, p. 217)

Por fim, pensamos que não podemos esquecer como já nos advertiu Marx (1999) que os homens realizam suas atividades sob determinadas condições sociais e históricas que não são de sua livre escolha. Hoje, quando olhamos para o trabalho docente, mesmo aquele realizado por educadores que se pretendem críticos da sociedade em que vivemos, tão desigual e predadora dos próprios seres humanos e da natureza, esbarramos nas limitações a uma prática transformadora.

Apontaremos apenas duas questões que nos parecem exemplares dos problemas a serem enfrentados pelos educadores.

A primeira diz respeito a como vamos incluir no currículo a temática da educação ambiental e a segunda é o tema da avaliação. Ambas são espaços de possibilidade, mas também de cerceamento, de controle do fazer pedagógico.

Vamos nos ater a uma primeira aproximação ao termo currículo que encontramos em Lopes e Macedo (2011), quando as autoras apontam para a dificuldade em conceituar o termo e como historicamente ele assumiu diferentes definições. Para o nosso propósito, no entanto, é suficiente que usemos suas palavras para descortinar a complexidade de algo que para muitos parece ser simples. Dizem elas:

...currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (Lopes, Macedo, 2011, p.19).

As autoras ainda nos advertem que mesmo esta exaustiva “definição” não dá conta de “tantas outras questões”.

Contentemo-nos, no momento, em esmiuçar esta “definição” provisória, ou seja, quantas questões os educadores ambientais críticos devem se colocar em sua prática. Como enfrentar a disciplinaridade da grade curricular, como compatibilizá-la com tempos, vivências, atividades e reflexões atravessadas pelo mundo do trabalho humano em seu permanente intercâmbio com a natureza? O que, como educadores ambientais, queremos ajudar a construir na escola e fora dela, inseridos em um espaço de prática social que não é neutro?

Que, historicamente, é constituído por disputas de interesses de toda a ordem e que projeta a formação humana ancorada em uma visão hegemônica de mundo?

Retomamos agora a questão dos limites que estão dados na prática educativa que ocorre nos sistemas formais de ensino. Vemos, cada vez mais, a cultura do desempenho, instalar-se no ambiente escolar através de práticas de gestão e avaliação hauridas do mundo empresarial e materializadas em técnicas e procedimentos, pretensamente neutros, que afetam toda a prática na escola. A busca de resultados mensuráveis, como nos adverte Ball (2005) conduz o trabalho dos professores ao que ele identifica como “práticas inautênticas” onde as relações que os docentes estabelecem com o seu próprio trabalho, com os seus alunos e com os seus colegas no cotidiano da escola. Instala-se a alienação na medida em que

...escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis (Ball, 2005, p.554).

O autor apresenta questões que nos parecem hoje entraves à prática de uma educação ambiental crítica, onde temas como as relações interpessoais, a transversalidade dos temas, a interdisciplinidade, a superação da ruptura das relações homem-natureza parecem subjugadas a processos onde

Existem pressões sobre os indivíduos, formalizados por meio de avaliações, revisões anuais e bancos de dados, para que deem sua contribuição à performatividade da unidade (Ball, 2005, p.556).

Numa outra dimensão, os processos avaliativos são legitimados pelo discurso neoliberal como expressões de uma necessária prestação de contas à sociedade - uma perspectiva onde os professores são muitas vezes responsabilizados pelo fracasso de seus alunos, numa tentativa de singularização do espaço escolar - ou seja, desatrelada de sua inserção sócio-histórica mais ampla, aquela da produção material e social da vida (Afonso, Esteban, 2010).

Ao mencionar, brevemente, problemas que dizem respeito ao currículo e à avaliação queremos apenas apontar exemplos de questões que ainda não foram suficientemente tematizadas pelos educadores ambientais. Pensamos que, ou será de dentro do campo educacional que emergirá um vigoroso campo da EA, ou alimentaremos a perplexidade de que as políticas públicas para a EA continuem sem saber qual é o seu verdadeiro lócus de pertencimento.

Nesse texto buscamos articular nossos questionamentos sobre o mundo do trabalho e a educação afirmando o papel mediador e formador que ela desempenha na sociedade. Ler a realidade de forma crítica nos ajuda a explicitar as relações sociais mercantilizadas e alienantes que perpassam a forma homogênea de organizar a sociedade. Por isso entendemos que incorporar a dimensão ambiental na educação é expressar o caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho.

Para concluir, retornamos à pergunta inicial: a educação ambiental crítica é crítica de que? Para além de invocarmos as diversas epistemologias, que embasam diferentes vertentes do que se convencionou chamar de campo da educação ambiental crítica, se faz necessário compreender, como diz Layrargues (2009), os diferentes efeitos sobre a reprodução social que cada uma dessas vertentes produz. Pois, é parte do compromisso ético-político do pensamento crítico explicitar que a produção do conhecimento, enquanto produção social, não se separa de sua dimensão ideológica e de seu compromisso de classe.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo J.; ESTEBAN, Maria Teresa. *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

ALTVATER, Elmar. *O preço da riqueza*. São Paulo: UNESP, 1995.

_____. *O fim do capitalismo como o conhecemos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 126, p. 539-564, set/dez, 2005.

CARVALHO, Isabel. Movimentos sociais e políticos de meio ambiente: a educação ambiental onde fica? In: *Cadernos do III Fórum de educação ambiental*. SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; BRAGA, Tânia (orgs.) São Paulo: Gaia, 1995.

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

CARVALHO, Isabel; SCOTTO, Gabriela. O meio ambiente em disputa: conflitos ambientais e a luta por cidadania. In: *Cadernos do IV Fórum de Educação Ambiental*. INESC. Rio de Janeiro, 1997.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

HAESBAERT, Rogério; PORTO-GOLÇALVES, Carlos Walter. *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomie; CASTRO, Ronaldo Souza de. *Repensar e educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009

LEFF, Enrique. *Ecologia y Capital*. México, DF: Siglo Veintiuno, 1994.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010. MARX, Karl. *O capital*. Tomo V, São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MÉZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no Século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____, Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (org.) ... [et al.]. *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

Submissão: Setembro de 2012

Publicação: Dezembro de 2012