

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, TRABALHO E CAPITALISMO: CAMINHOS OU (DES) CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL?

1 Luiz Fernando Alves Lima, UFS

2 Edmar Ramos de Siqueira, UFS

RESUMO

O trabalho foi desenvolvido com objetivo de analisar teoricamente o papel da educação ambiental, no mundo do trabalho e a compreensão significativa do desenvolvimento sustentável frente às contradições impostas por um modelo de sociedade globalizada, sob o qual estamos submetidos. O artigo, destaca, três pontos fundamental e sua importância para a compreensão das temáticas: mundo do trabalho, meio ambiente e capitalismo, no contexto da educação ambiental. O primeiro exemplo dessas temáticas é a origem da escola unificada burguesa e suas contribuições para o processo de intensificação da problemática sócio-ambiental e a crescente desigualdade social no mundo globalizado. Segundo exemplo, o crescimento econômico mundial nas últimas décadas acompanhado de um processo de degradação do meio ambiente pelo uso excessivo dos recursos naturais e suas conseqüências sócio-ambientais. Terceiro exemplo, a importância do conhecimento escolar e a formação intelectual e cultural necessária a compreensão racional das questões que permeiam a qualidade ambiental, a qualidade de vida e o futuro da humanidade. O artigo, analisa também, a precarização do trabalho, do trabalhador e sua relação com a problemática socioambiental e a possibilidade de haver, ou não, o que poderia se chamar de “desenvolvimento sustentável”, frente aos padrões dominantes de produção e consumo originados implicitamente nos processos econômico, científico e tecnológico.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Trabalho; Capitalismo; Desenvolvimento Sustentável.

SUMMARY

The work was developed with the goal of analyzing theoretically the role of environmental education, in the workplace and the importance of understanding sustainable development vis-à-vis the contradictions imposed by a globalized society model under which we abide by. The article, highlights, three key points and its importance for the understanding of these topics: The workplace, environment and capitalism, in the context of the environmental education. The first example of these topics is the origin of the unified bourgeois school and its contributions to the issue of increasing social-economic inequality in the globalized world, and the increasing social inequality in a globalized world. Second example, the worldwide economic growth in the last few decades followed by the resulting social environmental consequence. Third example, the importance of education and intellectual and cultural knowledge-needed to better understand the issues pertaining to environmental quality, quality of life and the future of humanity. The article, also analyze, the balance between the, the worker and its relation with the problematic socio-environment, and the possibility of adoption or not of the so called “sustainable environment”, vis-à-vis the existing standard of production, and demand emanating implicitly from the economic, scientific and technological processes.

Keywords: Environmental education; Work; Capitalism; Sustainable development.

I. INTRODUÇÃO

São vários os pontos de vistas focalizados para a temática que envolve o trabalho humano e sua relação com o conhecimento ambiental, quer seja no meio urbano ou rural. Este trabalho, de natureza qualitativa, estabelece uma metodologia de investigação bibliográfica e epistemológica, sobre os diferentes aspectos referentes a qualidade de vida e do meio ambiente, face as exigências dos processos formativos para o mundo do trabalho nas sociedades capitalistas e a necessidade de se avançar com a educação ambiental no sentido de proporcionar ao individuo uma formação para o trabalhos que possa, de fato, caminhar juntos rumo a um processo de construção do conhecimento para o desenvolvimento sustentável.

Da mesma forma como vem sendo estudado com outros objetos de estudos e pesquisas, a questão que permeia o mundo do trabalho e o meio ambiente é heterogênea e traz inúmeras contribuições, porém suscita, por outro lado, vários problemas.

Segundo *Ferreti (2003, p. 7)*, “o mais sério destes problemas é a produção de conhecimentos específicos, segundo as diferentes áreas de estudos, conduzindo à apreensão segmentada do objeto sob investigação”. Evidentemente que um problema dessa especificidade pode ser minimizado, se for adotados procedimentos teóricos e metodológicos de análise epistemológica propondo obter uma concepção aproximada sobre o objeto estudado.

No entendimento de vários pesquisadores, inclusive, da Fundação Carlos Chagas a exemplos de (*FERRETI, 1994; ZIBAS, 1994; MADEIRA, 1994; FRANCO, 1994*), mesmo havendo no interior das várias ciências, conforme vêm sendo intensivamente investigado sobre a temática, trabalho e meio ambiente, isso não signifique dizer, segundo esses autores, que a produção desses estudos, sejam totalmente isenta de sentido ou impertinentes para os processos sociais que objetivam transformar e libertar o homem da opressão das classes dominantes, que oprime e subverte o individuo por meios de atuações legais.

O principal objetivo aqui, é analisar teoricamente, a problemática socioambiental na perspectiva das questões que envolvem o trabalho do homem no mundo globalizado e as conseqüências negativas refletidas na qualidade de vida e do meio ambientes, face as diversas dimensões educacional, ambiental, social, política e cultural. Desse contexto surgirá, a compreensão sobre a importância da educação ambiental e da formação para o trabalho no meio urbano e rural, bem como, das contradições percebidas no mundo

globalizado, tornando-se assim, necessário uma nova forma de pensar a educação, o meio ambiente e a formação para o trabalho no mundo contemporâneo.

A inspiração para a escolha do tema e do desenvolvimento deste trabalho, emergiu da trajetória de estudos e vivências construídas ao longo do curso de Pós-Graduação em “Educação Ambiental para Formação de Professores”, especialmente da disciplina “Fundamentos Filosóficos e Sociais da Dinâmica Ambiental” ministrada pelo professor Dr. Edmar Ramos Siqueira da Universidade Federal de Sergipe, bem como, também, das disciplinas: “Trabalho e Educação”; “Gênero e Educação” e “Trabalho, Qualificação e Gênero” cursadas no Mestrado em Educação ofertadas pelo Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, como também, da docência em qualificação profissional para o Agroextrativismo no projeto “Projovem Urbano 2009” do MEC, realizado pela Secretaria de Estado da Educação nos municípios de Carira e Campo do Brito em Sergipe.

O projeto “Projovem Urbano 2009” é uma iniciativa do governo federal em parceria com as prefeituras municipais em todos os estados brasileiros, cujo objetivo é promover a inclusão de jovens entre 18 a 29 anos nos processos sócio-educacionais e sua preparação para o mercado de trabalho. O programa, apresenta um perfil pedagógica de educação inovadora estruturada numa proposta de integração e de interdisciplinaridade com formação abrangendo a qualificação profissional, formação básica e a participação cidadã.

Os estudos sobre a problemática do trabalho e sua relação com o saber ambiental no meio urbano ou rural vêm sendo produzidos de forma ampla, porém complexa e polêmica, tanto do ponto de vista da própria educação, quanto da sociologia rural e de outras áreas afins, não só pelas várias significações que lhes são atribuídas, mas também, pelas contradições percebidas nas formações discursivas, daqueles que fazem apologia ao modelo de escola unificada burguesa como se esta fosse o único e verdadeiro ícone para as soluções de todos os problemas das sociedades contemporâneas.

Como se pode perceber, vários estudos têm revelado que o final do século XX e início do século XXI é um período histórico de aceleração das grandes mudanças nas estruturas sociais em todo mundo tornando-se comum a afirmação de que a ciência, a economia, a tecnologia, a política, a educação e todas as instituições humanas se encontram em largo processo de transformação. Ocorre que para alguns estudiosos, esta problemática se agrava com a instabilidade decorrente das mudanças características do

mundo globalizado e dos avanços científicos e tecnológicos originados da modernidade se prolongando a todos os seguimentos culturais da sociedade contemporânea. No entanto, essas mudanças estabelecidas nos processo de crescimento econômico e de sua modernização vêm apresentando características degradantes ao meio ambiente e seus recursos naturais. Isto porque, há uma imposição política do modelo neoliberal sobre a formação social e cultural das pessoas, exercendo efeitos aberrantes na economia e na sociedade, o que desarticula as bases dos setores sócio-econômicos e regionais interligados, excluindo os trabalhadores e as classes produtivas fundamentais para geração de emprego e renda que garantem a formação de uma sociedade sustentável.

No entanto, o que se vê é a chamada “reestruturação e globalização” induzindo o crescimento de enclaves compostos por uma reduzida classe de capitalistas transnacionais ligados às empresas multinacionais e aos banqueiros estrangeiros. Na agropecuária, por exemplo, isso significa que os exportadores agribusiness crescem, enquanto a renda dos pequenos agricultores, criadores e trabalhadores rurais sem terra diminui. Cresce também, progressivamente, o processo de precarização do trabalho e do trabalhador, tanto do meio rural quanto urbano.

Nesta perspectiva, afirma *Hirata (2003, p.131)* em sua tese, que “a modernização tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, por outra, um punhado de trabalhadores superqualificados”. Isto significa dizer, simplesmente, que a modernização tecnológica estaria reforçando a divisão social do trabalho, a desqualificação da mão-de-obra no meio rural e urbano e a exclusão dos trabalhadores e trabalhadoras nos mais variados níveis de segmento no mercado de trabalho produtivo e de serviços

Sendo assim, é importante frisar que apesar dessas versões de esquerda, a realidade sobre essa problemática é mais profunda, ou seja, as questões que permeiam a exclusão, precarização do emprego, do mercado de trabalho e do desemprego estão ocultadas nas exigências formativas pelas sociedades capitalistas do mundo globalizado.

Dessa forma, faz-se necessário colocar a temática que envolve a questão do saber ambiental na educação e a formação para o trabalho, como sendo o centro das questões necessárias à apropriação das possíveis possibilidades de construção do verdadeiro processo de transformação social, ou seja, seria fundamental pensar nos princípios norteadores de uma nova escola para construção de uma educação crítica e democrática necessária a compreensão de como se articulam o trabalho, meio ambiente e educação

na perspectiva da transformação das bases sustentáveis do modelo hegemônico de produção, trabalho e consumo.

II. A Origem da Escola Burguesa e Suas Contradições Sociais

A compreensão da educação escolar, pelos seus conteúdos e suas instituições, está associada ao conceito de formação cultural e esta se emancipou com a burguesia. Do ponto de vista crítico, a formação cultural segundo Adorno (2005), era considerada “[...] como uma condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido e singular, mais lúcido o todo”, porém, do ponto de vista pedagógico, sabe-se hoje, que para compreender o saber escolar, é preciso compreender como são desenvolvidas suas práticas no âmbito da escola ou fora dela.

Uma análise histórica revela que a evolução do pensamento pedagógico se inicia desde o pré-socrático, e só começa a ganhar status de ciência da educação no início do século XX. Sendo justamente, é a partir desse período histórico que a pedagogia começa a ser reconhecida como uma das mais legítimas áreas de estudo das práticas educativas e é, também, a partir daí que o sentido dessas práticas e suas intenções passaram a ser o seu principal objeto de estudo.

Dessa forma, do ponto de vista histórico a educação escolar não pode ser compreendida separadamente da história da educação escolar ocidental. Uma vez que a origem da educação escolar brasileira emerge de movimentos educacionais que remetem a Europa em sua metade inicial do século XIX, ganhando destaque às iniciativas revolucionárias educacionais de vários pedagogos especialmente os pensadores Pestalozzi e o Alemão Friedrich Froebel. Ocorre que essas iniciativas se limitaram a um movimento localizado sem ultrapassarem barreiras que pudessem ser chamadas de movimento educacional.

No final do século XIX e início do século XX, se inicia de fato, um movimento educacional denominado escolanovista representado por vários intelectuais como Montessori, Cleparède, Decrolio, Ferrier, John Dewey dentre outros. Entre (1789-1848) ocorreu um período histórico que coincide justamente com o movimento escolanovista, período este, sobre o qual o historiador inglês Eric J. Hobsbawm escreveu uma importante obra intitulada “*A era das revoluções*” (Hobsbawm, 1996). Nesta obra, é assinalada uma época da história européia marcada por muitas guerras e revoluções a exemplos da Revolução Francesa, Revolução Industrial, Guerras Napoleônicas e a Revolução de 1848. Segundo Hobsbawm, o principal resultado de todas essas

revoluções foi a vitória da Indústria impulsionada pelo Capitalismo e da Liberdade de Igualdade para a sociedade burguesa liberal. E, é justamente nesse período que a educação e o saber escolar passam a ser vistas com o olhar da classe dominante capitalista.

Na concepção de Hobsbawm (1996), nessa época, por volta de 1798, o mundo era literalmente agrícola, a diferença entre o homem do campo e o homem da cidade praticamente não existia, tornando-se fundamental tanto para as pessoas do meio rural quanto para a educação escolar. O elo que ligava a posse da terra e o status da classe dominante era muito forte, ao ponto de forçar as relações entre os que cultivavam, produziam riquezas, e os que a possuíam e acumulavam as riquezas, resultando numa relação social de exploração e expropriação. Por outro lado apareceram os que se dedicavam ao comércio, a produção de manufaturas e as atividades intelectuais e tecnológicas, que estavam em rápida ascensão e desenvolvimento. As ciências, nesse período, estavam divididas em ciências puras ou superiores e ciências aplicadas ou inferiores, ambas dedicadas a solucionar problemas de produção e acumulação de bens.

Segundo Hobsbawm (1996), foi a partir da revolução industrial capitalista que fez surgir o ideal de liberdade do indivíduo que faz seu próprio destino precisando abrir caminho, sobretudo, lutando contra os obstáculos que eram antepostos pelo feudalismo. Conforme comentários feitos por *Arce (2002, p. 27)*, a indústria precisava de trabalhadores, e estes teriam que vir do campo para serem explorados nos centros urbanos. Segundo *Arce (2002, p. 23)*, “a fumaça das indústrias e a exploração dos trabalhadores era o preço exigido pelo capitalismo para a revolução industrial e todo o desenvolvimento econômico por ela gerado”. E, continua a autora,

O trabalho nas indústrias era exatamente desumano, exigia qualificação diferente das exercidas no campo, pois o trabalhador necessitava aprender a trabalhar em um ritmo regular e ininterrupto, aprender a viver como um assalariado, o qual se torna escravo do dinheiro e do trabalho e não procura ganhar só o necessário para sua subsistência, mas almejar ter dinheiro para poder comprar bens ou ascender socialmente (ARCE, 2002, p. 22).

Segundo *Arce (2002)*, foi assim, desse modo, bastante empírico não planejado e acidental, que se constituiu a primeira economia industrial de vulto pelos padrões modernos e liberais. Segundo Arce, ela era pequena e arcaica, e seu arcaísmo ainda é hoje a marca visível na Grã-Bretanha, berço de sua origem, explica a autora.

Frente a esses relatos, seria necessário fazer uma reflexão crítica sobre a escola burguesa e sua formação para o trabalho no meio rural e urbano, haja vista as principais categorias para uma concepção de desenvolvimento econômico e de uma sociedade baseada no modelo liberal burguês, dentro do qual a educação passou a desempenhar um papel muito importante, pois ela seria o único instrumento desejado capaz de formar um cidadão com um perfil adequado para o novo regime pelo qual era desejado pelos processos produtivos do capitalismo.

Dessa forma, a escola foi, aos poucos, deixando de cumprir o seu papel que lhe era próprio, ou seja, de propiciar ao indivíduo os meios necessários para um conhecimento mais sólido, significativo, mais objetivo e menos subjetivo, para então, adequar o indivíduo a um modelo social capitalista e opressor cuja finalidade era transformar os trabalhadores numa grande massa conformista sobre a qual a liberdade, a autonomia e a dignidade, não passam apenas, de mero sonho, alimentado por uma falsa generosidade ocultada nas formações discursivas de uma classe geradora desse modelo sócio-educacional que induz o indivíduo a um processo de dominação e opressão e que subtrai dos cidadãos, o direito de construir a sua própria história, obrigando-os a ser apenas objeto dela.

Paulo Freire, um dos mais brilhantes educadores do último século e um dos mais importantes do Brasil, em suas concepções sobre essa questão relata o entendimento de que para o homem, nem toda vida é digna de ser vivida. Segundo Freire (1994), as mazelas sociais agravadas brutalmente e exteriorizada cada vez mais nas classes sociais dominadas atingindo especialmente os mais jovens, são reflexos de uma conseqüência de fatores negativos de ordem política, social e econômicos, especialmente, pela insensibilidade e pela falta de compromisso dos governantes para com a educação. Assim, a “Educação Transformadora” seria para Freire (1994), uma revolução sócio-educacional necessários ao combate a esse descaso que alimenta a miséria e o sofrimento dos povos menos esclarecidos e menos preparados para se confrontar com os constrangimentos vida. Nesse sentido, Paulo Freire se insurge dizendo que:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua generosidade continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1994, p. 28).

Nessa perspectiva, compartilham dessas mesmas idéias, Freire (1994), Hobsbawm (1996) e Arce (2002), admitindo-os que as graves consequências sociais registradas na contemporaneidade tem sua origem, principalmente, com a escola unificada burguesa. Com efeito, é importante lembrar, que em função de sua origem, a escola e a sociedade, burguesa não trazem em seus modelos os princípios democráticos conquistados nos valores éticos e políticos, mas princípios constitucionalistas que desejam um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada além de um governo de contribuintes e de proprietários, a dominação. Assim, a burguesia em seu início passava de revolucionária a classe conservadora, instituindo-se um novo regime sobre as estruturas do antigo, deixando agravada no modo de vida das camadas mais baixas da população os problemas econômicos, sociais e educacionais que se convive até hoje.

Dessa forma, como foi originada, em seus princípios sócio-educacionais, o modelo de escola unificada burguesa, deve ser também considerada acrítica, por não questionar implicações dos determinantes sócio-estruturais da educação, entendendo que os fenômenos educacionais não são sociais e deveriam ser resolvidos na própria educação. O modelo pedagógico defensor do projeto liberal burguês de educação, por assim dizer, vem sustentando a idéia de que a escola tem por função, preparar o homem para desempenhar os papéis sociais requeridos pela sociedade de classe, de acordo com suas aptidões individuais.

Ora, conforme opinião quase unânime de vários estudiosos e pesquisadores a burguesia do século XIX não foi longe, tendo contribuído, porém para fazer avançar o processo de emancipação humana, colaborando dessa forma com um papel revolucionário e, portanto histórico. Isto porque, se pretendeu aplicar a educação como principio de direito de todos e como dever de Estado. Nesta perspectiva, por outro lado, a burguesia pretendia efetivamente que a educação se transformasse num instrumento humanizador dos homens a fim de vencer as impostas situações almeçadas pela nobreza feudal e assim consolidar-se como uma nova classe dominante.

Segundo, uma análise crítica e descritiva feito por *Libâneo (2003, p. 63)*, afirma que as intenções pelas quais pretendia a classe burguesa com a educação é que: “a reivindicação da emancipação de todos os homens entra em contradição com a emancipação política e econômica de fato e, ai, a burguesia, já não necessita mais sustentar às camadas populares os mesmos direitos.”

Nesse contexto, percebe-se que o modelo de escola unificada implantada pela burguesia não atende as expectativas da população para um verdadeiro processo de

conscientização e emancipação social, havendo a necessidade de ser repensada em caráter de urgência, já que o sistema capitalista requer um cidadão mais adaptado às suas exigências formativas para continuidade de seu projeto de desenvolvimento econômico unilateral, individual e expropriador.

III. O “Conhecimento” Escolar no Mundo Moderno: Realidade ou Ilusão?

O ramo da filosofia que tem como principal objetivo o estudo da compreensão da natureza, fontes, validade do conhecimento e etc. é chamada de, teoria do conhecimento ou simplesmente epistemologia. Contudo, não se deve esquecer que do ponto de vista sócio-histórico do próprio “conhecimento”, produziu-se nas sociedades humanas uma cultura que pretende a todo custo o domínio sobre a natureza.

Isto significa dizer que desde o início da invenção da modernidade, há mais ou menos 400 anos foi introduzido no cenário ocidental, como modelo de conhecimento científico a Ciência cartesiana clássica. Este conhecimento vem se reproduzindo como uma forma de pensamento único que determina na sociedade o que seria uma atitude inteligente, sobretudo em relação aos meios pelos quais a, racionalidade humana ocidental é conduzida a dominar seu semelhante e destruir de forma criativa seu entorno ambiental. Esta forma cartesiana de entender a natureza recria outra natureza que constitui as bases para sustentação dos princípios da evolução artificial da tecnologia gerando desta forma, um reducionismo dos fenômenos naturais, a meras, relações matemáticas, ao ponto de expulsar das ciências o conceito de vida. A constatação deste equívoco se deve, a algumas considerações estabelecidas por vários estudiosos de que existem dentro da teoria do conhecimento algumas epistemologias responsáveis por propagar a cisão entre o homem e a natureza.

Não obstante, as principais epistemologias propagadoras da cisão entre o homem e natureza foram principalmente, aquelas fundamentadas no liberalismo do cartesianismo e no mecanicismo clássico, tendo como seus principais representantes: René Descart (1596-1650), propagando a universalidade da razão como único caminho para se chegar ao conhecimento; Isac Newton (1642-1727), com suas leis que atestavam os princípios da gravidade universal sob o qual o universo é governado por leis físicas, foram eles os principais a lançar as bases do racionalismo e do mecanicismo. Também, sem esquecer, o positivismo fundado pelo francês Auguste Conte (1789-1857), no qual se buscava apenas o que era relativo dando ênfase ao cientificismo da verificação, observação,

mensuração e recusando-se as demais formas de saberes favorecendo ao método científico se transformar no único modelo escolarizado de aprendizagem das ciências.

Mas, como isto acontecia? Justamente pelo fato das idéias cartesianas objetivarem o controle absoluto da natureza comparando-a a uma máquina fragmentada, compartimentalizada em partes cada vez menores que obedecem, unicamente, a lógica matemática. Tal maneira, a incutir, no indivíduo uma concepção de exatidão, passando a idéia de que o que é exato é, portanto, perfeito para muitos olhares. Assim, conforme o cartesianismo e o positivismo, o estado de funcionamento do universo está submetido, segundo a uma teoria, de que somente poderá ser explicada a partir da lógica mecanicista em que a natureza está ordenada como também, a um domínio funcional que parte do orgânico para o inorgânico.

Indo nessa direção, o saber ambiental para a educação constitui um questionamento acompanhado de uma filosofia que critica às vertentes positivistas fundadoras da racionalidade instrumental moderna. Significando dizer, segundo *Leff (2006, p. 279)*, que “o saber ambiental aparece como sinal de alerta sobre a crise da razão civilizatória moderna.” Ou seja, como uma crítica da ordem social e contra os princípios do sistema econômico global dominante que surge como uma proposta para fundamentar uma alternativa racional sobre as questões do desenvolvimento. Razão pela qual, o saber ambiental questiona o conhecimento científico e tecnológico moderno, produzido nas vertentes do positivismo e aplicado pela racionalidade dominante.

Entre as polêmicas existentes neste ramo de estudo a principal delas é a busca de respostas para a seguinte pergunta: O que é o conhecimento? Para esta pergunta existem várias respostas, porém na concepção do inglês *Grayling (2003, p. 1)* “o conhecimento é a crença verdadeira justificada”. Esta resposta, apesar de curta, parece a mais coerente e plausível, ao menos ela impressiona com a lógica de que, segundo o pensamento de *Grayling (2003, p. 2)*, para “conhecer algo é necessário acreditar nele, que a crença deve ser verdadeira, e que a razão de alguém para acreditar deve ser satisfatória à luz de algum critério”. Esta lógica racional levou Grayling a justificar sua idéia sobre o conhecimento dizendo que:

Alguém não poderia dizer conhecer algo se sua razão para acreditar é arbitrária ou aleatória. Assim, cada uma das três partes da definição favorece expressar uma combinação necessária para o conhecimento, e a reivindicação é a de que, tomada em conjunto, elas são suficiente (GRAYLING, 2003, p. 1).

Portanto, ao cruzar os argumentos do Inglês Grayling com a lógica da compreensão do significado e do sentido do “conhecimento”, é fundamental entender o saber ambiental como forma de compreender o sentido concreto dos fenômenos estabelecidos nas relações sociais, assim como, na dinâmica de construção do conhecimento escolar. Assim, o sujeito amadurece, tanto com seu próprio sofrimento, quanto com as alegrias de se descobrir o que vai fazendo de si mesmo, do mundo e dos outros. Dentro dessa lógica, o conhecimento teria o significado, não só de uma construção social, como também, de uma possibilidade de construção da igualdade humana no interior da cultura em que o indivíduo se insere. Nesta perspectiva, adverte *Lukács (1979, p. 26)*, em suas análises sobre o método marxiano, que “toda ciência seria supérflua se a, essência das coisas e de suas formas fenomênicas coincidissem diretamente”. E, continua explicando Lukacs, em outras palavras, que na ciência não existe coincidência para os fenômenos sociais, mas realidades concretas estabelecidas nas suas relações.

Portanto, a prática de educar na escola para um conhecer social e ambiental não deve restringir-se a um fazer, mas a um processo de conhecer que interfira radicalmente em sua maneira de ser e de saber para um fazer crítico voltado para um permanente e para um questionamento rumo a uma concepção de Educação Ambiental direcionada aos interesses das classes sociais menos favorecidas da sociedade contemporânea. Dessa forma, sem apelar para o radicalismo, a maneira mais justa e eficiente de educar para transformar a sociedade seria os professores (as) e educadores (as), enquanto mediadores dos processo de construção do conhecimento, usarem os espaços das escolas como campo de batalha na luta pela compreensão do que seria o mundo globalizado e suas exigências para o desenvolvimento de projetos educacionais comprometidos com os valores da cidadania plena. Aplicar-lhes um não aos padrões de produção e consumo, bem como, apoiar o desenvolvimento de tecnologias que não agridam o meio ambiente, de forma a ampliar a qualidade de vida e dar novo significado para existência humana. Somente dessa forma seria possível começar a se falar em sustentabilidade.

Neste sentido, *Paulo Freire (2004, p. 98)*, apela para o bom senso de quem labuta com educação, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Assim, somente assim, o sujeito poderá ser transformado à medida que transforma a natureza se inserindo num universo em construção sustentável. Esta lógica contrária, com bastante louvor, o que pensou o filósofo John Lock, considerado um dos precursores e inspiradores da educação moderna liberal, ao permitir, em suas

colocações, caracterizar a escola de sua época como um modelo de escola unificada burguesa.

Segundo *Enguita (1989, p. 111)*, Lock concebe a escola burguesa como ícone:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (ENGUIITA, 1989, p. 111, apud, LOCK, 1983, p. 225).

Contudo, o importante a ser considerado aqui é que, o pensamento de Lukács, tratando das relações sociais da escola e do trabalho, no campo e na cidade precisa ser debatido e questionado no âmbito da educação ambiental num nível de consciência que permita ao indivíduo transcender os limites de um conhecimento rudimentar, propostos intencionalmente pela escola burguesa unificada a fim de revolucionar esse conhecimento escolar na perspectiva de uma formação ambiental e para o trabalho, possibilitando a todos e a todas e em todos os níveis, no meio urbano e rural um desenvolvimento humano e sustentável.

Nesse sentido, ao contrário do que se deveria esperar de uma escola autônoma e emancipadora constata-se, no entanto, um contraponto entre o papel social da escola e as funções que lhes são atribuídas pela sociedade, que por sua vez apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. Levando a crer que a formação para o trabalho na escola contemporânea tem através de si mesma, condicionantes socioculturais que não configuram com as diferentes concepções de uma escola única para o trabalho e dos trabalhadores integralizada em sua total plenitude.

Portanto, na contradição desta realidade, o conhecimento escolar e a preparação para o trabalho deveria ser alvo de novas reflexões. Assim, o saber escolar e questionado por *Duarte (2004, p. 65)*, “se não existe critérios para distinguir o conhecimento falso do verdadeiro, se não existem parâmetros para distinguirmos um saber primitivo e pobre de outro mais substantivo e desenvolvido, como vamos decidir o que ensinar?”. A crítica de Duarte aponta para o modelo educacional praticado nas escolas contemporâneas típicas das pretensões burguesas na qual os seres humanos são comandados pela lógica da dinâmica do capitalismo sem nenhum conteúdo ético a fornecer as novas gerações, tanto no meio rural, como urbano.

IV. Trabalho, Capitalismo e Meio Ambiental: Desenvolvimento ou Utopia?

No início deste texto, tratou-se de fazer uma análise colorindo a idéia de que o trabalho humano é “o modelo entre todas as demais formas de práxis sociais”, segundo afirma *Marx (1985, p. 151)*, em “O Capital”, durante uma análise crítica sobre a economia política de sua época.

Não sendo o bastante, é necessário compreender que o trabalho é uma condição ineliminável na existência humana, já que ele surgiu com o surgimento do próprio homem na terra. Assim, para que o leitor desse texto reflita melhor sobre a importância que o trabalho humano representa para trabalhador, se iniciará este tópico com algumas referências sobre o que diz o fotógrafo *Sebastião Salgado (2006, p. 1)*, em sua visão de mundo do trabalho e do trabalhador. Sensibilizado com a problemática social no âmbito do trabalho, este fotógrafo registrou em suas potentes lentes a realidade concreta em que vive os trabalhadores no mundo do trabalho e no mercado produtivo e de serviços. Reforçando sua idéia diz: “o mundo que fotografo é do trabalho e dos trabalhadores”. De maneira, tal que, o trabalho humano para esse artista é, portanto, o centro de suas atenções diante da existência de várias contradições e das relações entre trabalho, meio ambiente e educação.

Analisando a problemática do trabalho e do trabalhador, Salgado (2006), mostra que assim como, a filosofia da arte está para a estética a filosofia do trabalho está para o trabalhador. Na relação filosófica e artística, o interesse predominante em Marx seria o “trabalho e o trabalhador” e o interesse predominante de Salgado seria a fotografia e o estético. Neste sentido, a centralidade do estético na filosofia da arte em relação ao trabalho e ao trabalhador, decorreria de se considerar a arte como o melhor caminho para se conhecer o concreto. Comparando melhor, Marx seria justamente o grande artista enquanto que o trabalho e os trabalhadores seriam suas grandes obras de arte. Nesta comparação reflexiva e filosófica, Salgado expressa seus sentimentos artísticos dizendo:

Os trabalhadores produzem riquezas, mas não usufruem dela, aumentam a produção de bens, mas não podem consumi-la. Desenvolvem novos recursos, mas são relegados a formação de um exército de reserva de mão-de-obra, ou vivem as mazelas do trabalho precário. Porém, somente os trabalhadores serão capazes de “criar um mundo novo, revelar a nova vida, recordar que existe um limite, uma fronteira para tudo, mesmo para o sonho humano. Moldar com as mãos, revelar com os olhos a vida, recordar nos sonhos aquilo que virá (SALGADO, 2006, p. 1).

Como vimos, o fotógrafo Sebastião Salgado com sua destreza expressionista centraliza o tema “trabalho e trabalhadores” fazendo deles sua obra de arte, ou melhor, revela em sua crítica e em suas lentes fotográficas o trabalho do homem como a coisa mais notável e mais importante se comparado a qualquer outro cenário da terra.

Dessa forma, deixa compreender que o homem e o trabalho pela excelência de suas naturezas humanas, são dignos de serem representados, jamais de outra forma, que não seja como os interpretes da natureza e mensageiros da criação. Por outro lado, em virtude de sua lei histórica poderia o homem ocupar espaços iguais como seres também iguais indistintamente, construindo livremente o destino de sua vida e de sua própria história, no tempo e no espaço, usufruindo na igualdade de direitos, já que, é obrigado a se colocar como ser social com igualdade de deveres. Nesse aspecto, segundo *Marx (2002, p. 21)*, “[...] todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer a história. Mas para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais”.

Neste sentido, lembrando a escola burguesa em relação a formação para o trabalho no meio rural ou urbano pode-se pensar que a sociedade contemporânea deveria ser aquela que centraliza o homem como ser ontologicamente social, que contribui para transformar mutuamente, o homem e a natureza na perspectiva de uma unidade material-dialética sem contradições em leis e fatos incluindo suas relações de trabalho e suas conexões favoráveis ao desenvolvimento sustentável.

A seguir, Machado (1991) demonstra o pensamento marxista sobre a organização escolar e a constituição da escola única proletária na sociedade socialista mesmo sem a intenção de escrever algum trabalho sobre educação, em especial, mostra os princípios básicos da educação socialista, como alternativa pra uma educação integradora e integral. Segundo Machado,

Marx e Engels concebiam as atividades de trabalho e de educação como integrantes de um único processo, com articulação entre teorias. Pela chamada educação politécnica, através da qual seriam transmitidos os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, além de uma iniciação no manejo das ferramentas elementares das diversas profissões, acreditavam que seriam atingidos três objetivos: a identificação da produção social a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista (MACHADO, 1991, p. 88).

Portanto, apenas para lembrar, Marx e Engels propunham que a educação não se materializasse nos moldes subservientes do liberalismo burguês, mas pública, autônoma

e gratuita a partir da educação infantil voltada para o trabalho e em todos os níveis de ensino. Na compreensão marxista o sistema de escola politécnica proposta pelo socialismo abolia o trabalho infantil, no seu emprego usual e contribuiria para adequar a educação ao processo de produção material, desde que seguisse alguns critérios que contemplasse um desenvolvimento, não só econômico, mas humano e sustentável.

Certamente, que nos paradigmas atuais, os objetivos referentes a formação dos jovens para o trabalho no meio rural e urbano, a educação e a produção, propostos no marxismo jamais serão alcançados enquanto persistirem alicerçadas na sociedade a farsa da proposta da unificação da escola burguesa.

Relendo Marx, a única maneira de tornar os homens livres de suas limitações seria colocá-los em um processo de relações sociais práticas e recíprocas como sendo uma espécie de cooperação social entre si, ou seja, numa perspectiva de produção material proporcionando-lhes as possibilidades necessárias de mudanças em suas relações ou manifestações exteriores das suas condutas. Neste sentido, sua produção intelectual e material seria reforçada e alcançada por um modelo de escola proletária se a escola surgisse da classe trabalhadora para os trabalhadores.

Diante de tantos limites, adverte *Marx (2002, p. 34)*, “que a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais”. Sendo assim, pensar numa transformação social dominada pelo capital, seria uma ilusão, tal como seria uma ilusão, igualmente imaginar uma sociedade progressiva e libertadora sendo a mesma proporcionada pela burguesia, através da qual a escola é considerada em suas relações sociais, como o motor que funciona e impulsiona a economia capitalista face os interesses do mundo globalizado.

Observa-se também que nas interpretações machadianas as desigualdades de direitos existem de forma camuflada, por tanto ilusória, entre os direitos de classe, podendo estas, ser superadas e consequentemente corrigidas nas suas brutais distorções, uma correção que seria possível a partir de uma revolução implantada na lógica da plena igualdade de direitos e o compartilhamento como direito de um trabalho igual para todos.

Neste sentido, *Machado (1990, p. 95)* comenta sobre as contradições percebidas na escola burguesa de que o que faz o projeto liberal da escola unificada burguesa “é transpor para o plano da educação o limitado horizonte do direito burguês, considerando isoladamente as diferenças sociais e as diferenças individuais”. Nestas condições, questiona-se: porque no plano educacional as diferenças sociais e individuais devem ser

consideradas isoladas? Se a prática de educar visa a humanização do indivíduo para poder compreender a cultura e as relações sociais levando-se em conta a auto-reflexão e a auto-compreensão de seu papel na sociedade? Acontece que o social jamais será compreendido separadamente da extensão individual. Neste sentido, há uma espécie de supremacia do cultural sobre o social, ou melhor, há um destaque especial do cultural negligenciando as relações sociais.

Neste contexto, é necessário refletir sobre o que separa ou distingue uma sociedade do conhecimento, de uma sociedade das ilusões e assim, assumir uma postura crítica em detrimento aos pressupostos da escola unificada burguesa, que concebe uma formação para o trabalho reduzida a um processo de adaptação do indivíduo à sociedade capitalista vigente, camuflando a significação legitimamente social e histórica da educação.

É clarividente, que a relação educação e formação para o trabalho, ainda que seja específica, não exclui nem se dissocia do social, das condições reais e concretas da vida humana em sua ontologia. Assim, sugere Marx, segundo *Machado (1991, p. 99)*, “que reivindique aquele tipo de escola que sendo específica à classe trabalhadora fosse, ao mesmo tempo, o que mais contribuiria para o processo de transformação da sociedade, ou seja, escola técnica, teórica e prática adjunta a escola primária”. O que Marx quer dizer, é que uma escola não seja contraditória para o indivíduo, mas que supere essa contradição com uma formação profissional, desde o primeiro ciclo educacional, proporcionando-lhes um desenvolvimento intelectual e criativo, e uma preparação integral capaz de conduzir o indivíduo a um processo de desenvolvimento humano, democrático, e ambiental.

Refletindo nesta direção, portanto, pode-se dizer que o projeto burguês de educação unificada trata, sobretudo, de uma proposta de difundir uma interpretação dos valores humanistas universais praticando o exercício da negação e o imobilismo social e político na sociedade, conforme seus interesses. Nesta perspectiva, a preparação e a formação escolar do indivíduo para o trabalho produtivo ou de serviços, fruto desses caprichos, certamente não seria essa, oferecida pela escola unificada burguesa, mas aquela cujo objetivo é reverenciar o indivíduo como um ser, livre da opressão e da submissão imposta pela classe dominante, de maneira a conduzir o sujeito ao nível mais alto da plenitude de sua humanidade.

Não obstante, isso não seria possível apenas com a participação da educação por si só, mas com a participação das forças populares e a mobilização dos movimentos das

classes sociais menos favorecidas. Razão pelas quais, sem essa participação popular as relações capitalistas de produção se estabelecem e se fortalecem na alienação do indivíduo pela coisificação da consciência coletiva.

V. Meio Ambiente e Capitalismo: É Possível o Desenvolvimento?

Com toda certeza, este questionamento estar relacionados à incontáveis diversidades de valores, idéias, representações, mitos, ideologias, aspirações, percepções, lógicas produtivas, histórias de vida, necessidade socioculturais e econômicas das populações humanas que habitam este planeta. A resposta para esta questão jamais seria sensata se deixasse de priorizar as questões que permeia a qualidade ambiental, a qualidade de vida e o futuro da humanidade. Certamente, estas questões implicam em indagações relacionadas e profundamente interligadas no contexto das discussões e concepções de uma realidade humana, que exige do indivíduo uma formação interdisciplinar e transdisciplinar voltada para uma nova forma de compreensão de desenvolvimento sustentável frente às contradições impostas por um modelo de sociedade capitalista no mundo globalizado, sob o qual a humanidade está submetida. Assim, é o que diz, a seguir, parte do texto de “A Carta da Terra” publicada a partir de uma coletânea de escritores de todo mundo tratando da situação insustentável do sistema global.

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentados e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis (A CARTADA TERRA, 2000, p. 1)

Inserida neste contexto, a Educação Ambiental ou alfabetização ecológica por assim dizer, é aquela que prioriza o desenvolvimento humano como fator preponderante na obtenção do desenvolvimento sustentável. Por esta razão, é preciso despertar, dentro da escola e fora dela, que ainda prevalecem os interesses comerciais e econômicos sobre os direitos humanos e a preservação ambiental, que ainda prevalecem os interesses individuais de países ou blocos de países, a exemplo dos Estados Unidos da América, um dos maiores poluidores do planeta. Neste sentido, é de fundamental importância

lembrar a percepção de *Paulo Freire (2003, p. 98)*, ao teorizar as diferentes racionalidades existentes dentro do contexto educacional “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Conforme argumentos discutidos por Paulo Freire, isto seria possível e de fundamental importância para a construção de um modelo de educação transformadora.

Assim, no encalço dessa direção, é preciso que se avance muito na educação ambiental e, por meio dela poder proporcionar a possibilidade de uma melhor compreensão no que diz respeito a racionalidade para um desenvolvimento sustentável, rejeitando-se dessa forma, a concepção conservadora de que o desenvolvimento é domínio de crescimento dos meios de produção, acumulação, inovação técnica e aumento de produtividade, ou seja, o de expansão das forças produtivas e não a alteração das relações sociais de produção.

No caso específico do questionamento abaixo seria inviável responder-lo sem fazer uma retrospectiva sob os fatos históricos decorrentes da tentativa de se aceitar o significado conceitual de desenvolvimento ambiental, partido da compreensão de crescimento econômico passando pelo eco-desenvolvimento até chegar ao conceito atual de desenvolvimento sustentável.

Sabe-se que a revolução industrial é o período histórico que marcou o início das discussões sobre desenvolvimento, expansão e crescimento econômico. Porém, foi a partir da segunda guerra mundial e suas trágicas consequências, principalmente nos países conflitados, que se intensificaram as atenções para os debates sobre as relações entre o homem, meio ambiente e o desenvolvimento. Na perspectiva, contudo, de sua significação, sua intenção e suas propostas política, econômica, cultural social e educacional. No âmbito desse discurso surge um questionamento: “é possível o desenvolvimento”?

Para responder esta questão exige-se, contudo, adiantar o seguinte: o homem e o meio ambiente ainda não foram totalmente contemplados pelo paradigma da modernidade em relação ao desenvolvimento sustentável. As modificações originais das lutas advindas do campo ambiental são substancialmente mais profundas e radicais. Isto se deve ao fato de as novas demandas, que visam limitar os impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente, implicarem, decisivamente nos redirecionamentos produtivos, apropriação de novos conhecimentos sobre novas tecnologias, bem como, na internalização de comportamentos e valores por parte dos distintos grupos sociais interessados.

Sob esta perspectiva, fica fácil responder o questionamento a cima. Assim, do ponto de vista de um individuo unidimensional, acrítico, consumista e conformista a resposta é sim, mas do ponto de vista de um individuo crítico, reflexivo, questionador que busca a essência das coisas e que não se ilude com as aparências e nem com a falsa generosidade, a resposta é não. Nessa instância, pode-se afirmar que o significado da expressão “desenvolvimento”, no contexto desta discussão só ganha sentido de progresso e inovação se antes de qualquer coisa, existir a compreensão de que é preciso pôr em prática todas as possibilidades possíveis que priorizem, antes do crescimento econômico, o desenvolvimento humano como fator primordial para obtenção do desenvolvimento sustentável, para todas as formas e níveis de vidas.

Além de que, do ponto de vista lingüístico, numa análise das formações discursivas percebe-se que a palavra “desenvolvimento” soa como um significado de crescimento que pode ser positivo ou negativo, numa determinada situação. Como se pode vê na frase a seguir um exemplo desta afirmação que se expressa numa forma de desenvolvimento negativo nos sistemas sociais humanos: *a fome é um dos piores flagelos da humanidade que vem se **desenvolvendo** de forma avassaladora em todas as partes do mundo* (grifo meu). Como se pode perceber a palavra acima “desenvolvimento” grifada em negrito na frase está representando, no texto, uma situação insustentável, de fome miserabilidade, portanto de crescimento negativa, consequência do descaso da classe social dominante sobre a classe social dominada. Nesta perspectiva, “A Carta da Terra” denuncia em seu texto, no dispositivo III que trata da justiça social e econômica e da necessidade de “erradicar a pobreza com um imperativo ético, social e ambiental”.

Garantir o direito à água potável, ao ar puro, à segurança alimentar, aos solos não-contaminados, ao abrigo e saneamento seguro, distribuindo os recursos nacionais e internacionais requeridos. Promover cada ser humano de educação e recursos para assegurar uma subsistência sustentável, e proporcionar seguro social e segurança coletiva a todos aqueles que não são capazes de manter-se por conta própria. Reconhecer os ignorados, proteger os vulneráveis, servir aqueles que sofrem, e permitir-lhes desenvolver suas capacidades e alcançar suas aspirações (A CARTA DA TERRA, 2000, p. 2)

Conforme se pode observar nesta citação textual de “A Carta da Terra”, o desenvolvimento sustentável só será realmente possível, quando houver integração social, na educação ambiental formal, não formal e na aprendizagem significativa ao longo da vida, quando os conhecimentos escolarizados, os valores e habilidades forem

suficientes para um modo de vida sustentável. Isto porque, o saber ambiental, em contrapartida, se abre para novos métodos, capaz de introduzir os conteúdos disciplinares para gerar análises mais profundas e integradas com a realidade global e complexificada nas articulações dos processos sociais e naturais de diversas ordens.

Do ponto de vista das teorias que permeiam a educação ambiental, para possibilitar o desenvolvimento sustentável a alternativa mais viável seria construir um conhecimento baseado em uma abordagem que integre os potenciais da natureza, os valores humanos e as práticas culturais em práticas sustentáveis. E como isto seria possível? Em primeiro lugar, obtendo um processo de planejamento e desenvolvimento da educação ambiental ancorada na reflexão filosófica crítica, uma vez que a ausência dela já faz parte da trajetória da ciência moderna referida acima, aliás, apontada como causa da crise sócio-ambiental atual. Em segundo lugar, seria adotar as tendências epistemológicas identificadas a partir da década dos anos entre 1960 à 1970, assim por exemplo: explorar a teoria de Piaget (1896-1980), mais precisamente as da epistemologia genética e da psicologia da criança nos processos de educação formal e não formal; introduzir nos processos educativos da educação ambiental uma fundamentação teórica na perspectiva histórica de Bachelard (1884-1962); refletir com os estudantes sobre os pressupostos teóricos do racionalismo crítico de Popper (1920-1949); da arqueologia do saber de Foucault (1926-1994); e da teoria crítica e sócio-discursiva de Habermas (1929).

Ao contrário, seria apenas manter alimentada uma educação limitada e engessada para os objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Que apesar, da incessante busca de um maior equilíbrio econômico, social e ecológico, nas bases de uma economia de mercado parecem longe de serem alcançados. Porém não deixa de ser um objetivo e uma utopia dos tempos modernos na direção do (dês) caminho para o desenvolvimento sustentável.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar sem requinte de pessimismo, que o “desenvolvimento”, apesar de toda evolução tecnológica, científica e econômica, só seria possível diante de uma perspectiva, através da qual haja definitivamente soluções gerais para os problemas locais e globais, razão pela qual isto não se limitará apenas as questões da degradação do meio ambiente, mas que engloba, de fato, todas as dimensões, social, política, educacional, econômica e cultural. Ao contrário, ou seja, fora desta perspectiva, o verdadeiro desenvolvimento sustentável, jamais será possível.

VI. Em Busca de Caminhos Norteadores para a Construção de uma Proposta de Educação Ambiental e um Trabalho com Sustentabilidade.

Baseando-se em exposto já mencionado, este último tópico pretende abordar alguns princípios norteadores para a construção de um modelo de educação crítica que tenha como objetivo a compreensão das relações entre trabalho, educação e meio ambiente levando-se em conta que a categoria trabalho segundo (*Leff, 2006*), “é a condição necessária e geral que estabelece a relação entre sociedade e natureza” e considerar também, o trabalho humano, como a aplicação da atividade física e mental, cujo objetivo é a produção de bens materiais ou serviços podendo nele transformar o mundo e se modificar a si mesmo.

Assim, nesta análise envolver-se-á: questões que permeiam a educação, trabalho e o desenvolvimento sustentável, a partir de uma perspectiva teórico-epistemológica. O trabalho humano será preferido como categoria em sua dimensão ontológica, concebido como práxis produtiva, através da qual o homem é capaz de dominar a realidade concreta da natureza trazendo como consequência profundas modificações para a natureza e seu meio. Nesse sentido, será adotado, como objeto de análise, a perspectiva marxiana, que expressa o trabalho humano e suas relações sociais de produção material de existência como principal ponto para a compreensão da realidade concreta do homem, da sociedade e do meio ambiente.

Nesse sentido, considera-se como primeiro pressuposto, que a divisão social, sexual e técnica do trabalho no capitalismo é fonte de produção e reprodução da alienação do homem em relação ao trabalho e ao meio ambiente, compreendendo como alienação a falta de conhecimento dos fatos históricos, ou as manifestações de ignorância do homem em relação à natureza e a si mesmo ou, como diz *Adorno (2005, p. 15)*, “[...] julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição”. Outro pressuposto a ser considerado, é que através do trabalho a natureza se transforma e a apropriação e o uso dos recursos naturais e do meio ambiente vão subordinar-se ao atual modo de produção capitalista, gerando crise sócio-ambiental e no mundo do trabalho e do trabalhador, bem como, o aprofundamento, cada vez maior, da desigualdade e da exclusão social. Sendo assim, no processo de produção está explícito que este modo de produção, se caracteriza pela expansão e vidência do capital em busca de aumento da produtividade do trabalho e da maximização do lucro. Nestas condições, a natureza degradada pelo homem tende a destruir as bases materiais da própria vida, em todos os níveis de suas existências. Enguita (1998), sinaliza que, além da contradição na

relação capital/trabalho, formulada por Marx, existe outra contradição do capitalismo que, consiste na tendência do capital destruir as suas próprias “condições de produção”, ou seja, sempre que confrontar uma crise de custo, procura-se sempre reduzi-los de modo autodestrutivo, tanto da força de trabalho, como do espaço da natureza e do meio ambiente em geral. Dessa forma, ressalta o autor que numa necessidade de transformação a fonte pedagógica poderá ser comparada como uma fonte geradora do equilíbrio ambiental:

O trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação que o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana. A função pedagógica do trabalho material, como o da sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e sobretudo da luta dos homens contra essas contradições. Uma vez mais, a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética (ENGUIITA, 1998, p. 33).

Nessa perspectiva, torna-se necessário discutir as várias concepções que permeiam o “desenvolvimento” (crescimento) econômico e as formações sócio-discursivas que fundamentam essas questões como ideologias, valores, comportamentos e etc, na perspectiva de uma educação crítica, tendo em vista a busca de meios que supere a alienação homem-natureza e a construção de uma forma de compreensão de desenvolvimento contra-hegemônico, alicerçado na perspectiva da sustentabilidade e na superação da desigualdade e da exclusão social, que se estabeleça nas concepções e práticas educacionais.

Partindo desse pressuposto, deveria a educação ambiental revelar-se como uma necessidade imperiosa para a construção de uma sociedade mais harmônica e respeitosa com todas as formas de vida e com o meio que o sustenta. No entanto, percebe-se que no momento atual a educação ambiental vem sendo representada por um grupo de indivíduos (professores, pesquisadores e etc.) que apresentam um entendimento equivocada no trato com a compreensão sobre a problemática ambiental. Exemplo disso é, a valorização generalizado com que os defensores dessa educação ambiental defendem o avanço tecnológico como o ponto mais alto da evolução dos tempos modernos. Sabendo-se, no entanto, que o processo evolutivo da tecnologia tem se demonstrado como uma força extrema na criatividade com que destrói a natureza e o meio ambiente em nome do “progresso” e de uma economia forte.

Nesse sentido, afirma *Leff (2006, p. 15)*, que “a problemática ambiental emerge como uma crise de civilização da cultura ocidental; da racionalidade da modernidade; da economia do mundo globalizado”. Dessa forma, entende-se que é necessário superar

a concepção de desenvolvimento sustentável defendido pelo capitalismo, que deixa questionar a forma de produção, trabalho e consumo de modo de produção capitalista, tal qual a educação ambiental volta-se estritamente para as necessidades do mercado de trabalho, defendendo uma posição “produtivista-instrumental”. Assim, a educação ambiental nesta formação discursiva de desenvolvimento, pauta-se numa abordagem da moda, do reducionismo, do preservacionismo e do ecologismo, configurando-se mais como um “adestramento ambiental”, com um horizonte apenas para mudança de comportamento e não de atitude de valores humanos.

Nesse contexto, se não existe uma educação crítica aos modos de produção capitalista, da mesma forma, não existe igualmente, uma educação direcionada para a transformação social em prol do meio ambiente e de sua sustentabilidade.

Desse modo, privilegia-se a educação para uma ética comportamentalista-individualista em que as questões sociais são apenas uma consequência meramente de atributos individuais e não sociais, culpabilizando-se os sujeitos pela sua situação no mundo do trabalho, ao considerar que as questões do desemprego e da precarização do trabalho é um problema do próprio desempregado por ele ser desqualificado e despreparado para se colocar no exigente mercado de trabalho, assim como, também, o processo de degradação ambiental é justificado no mundo globalizado como um mal necessário a todos

Desse modo, a problemática socioambiental vem se consistindo numa abordagem de educação ambiental acrítica sustentada numa leitura conservadora sobre o mundo do trabalho que se volta para valorização das tecnologias modernas para a destruição criativa do meio ambiente. Assim, denuncia Tayra (2002) com bastante pertinência que:

Torna-se necessário, igualmente, superar a concepção de desenvolvimento sustentável na lógica da auto-suficiência e da auto-regulação, na qual a relação trabalho e meio ambiente aponta para a subsunção do trabalho à natureza numa perspectiva arcaica e romântica de volta a um passado ultrapassado pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pelas necessidades crescentes de melhoria das condições de trabalho e vida das populações. [...] Para a construção de um modelo de desenvolvimento baseado na sustentabilidade democrática, torna-se fundamental pensar uma formação dos sujeitos fundada na ótica civil-democrática que concebe a educação como formadora do cidadão crítico e que reivindica igualdade e justiça social, apontando para uma necessária articulação entre trabalho e meio ambiente, desvelar os determinantes econômicos, políticos, sociais, culturais e ideológicos da precarização do mundo do trabalho e da degradação socioambiental (TAYRA, 2002, p. 3).

Nesse sentido, é evidente que uma proposta de educação ambiental deverá ser crítica, reflexiva e democrática. Esse modelo de Educação, além de levar em conta todas essas questões mencionadas na citação da autora acima, seria importante para o enfrentamento das condições sociais e ambientais que vem sendo impulsionada pelo capitalismo tardio através de novas estratégias de produção, trabalho, consumo e destruição ambiental.

Tal como, pode-se perceber na explicação de *Leff (2006, p. 23)*, a respeito da contradição em conformidade com o que se propõe hoje em dia é a definição de “formações econômico-sociais como formações socioprodutivas, nas quais se articulam os processos ecológicos, os valores culturais, as mudanças técnicas, o saber tradicional e a organização produtiva” e etc.

Partindo-se do pressuposto, acima fica evidente que o desenvolvimento sustentável não é um estado definitivo de equilíbrio, mas sim de mudanças quanto aos acessos e quanto à distribuição. Assim, é mais sensato para todos pensar numa proposta de conciliação em busca de um processo de transformação sócio-ambiental no qual a exploração dos recursos naturais, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança nas instituições se harmonizassem para reforçar o potencial presente e futuro, para que possa, dessa forma, atender às necessidades e às aspirações de todas as sociedades globais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, o trabalho e o meio ambiente são capacidades indissociáveis. É por meio deles, quando explorados racionalmente, que o homem se sustenta e assegura a sustentabilidade para as presentes e futuras gerações. Um homem sem trabalho contribui positivamente para o avanço da degradação ambiental e o aumento da pobreza, tanto na zona rural, quanto urbana e, por esta razão se atribui a ele a culpabilidade pela destruição dos recursos naturais e do meio ambiente.

Segundo *Leff (2006, p. 477)*, “a pobreza e a destruição ecológica são resultados de uma racionalidade econômica” e não social. Assim, acrescenta-se, na busca de caminhos que leve a nova compreensão de desenvolvimento sustentável, a importância de uma educação ambiental crítica, proposta de Paulo Freire, um dos educadores mais brilhante dos últimos tempos, sempre será fundamental para o contexto do modelo global de dominação social, uma educação libertadora praticada através de uma pedagogia que proporciona ao oprimido condições de descobrir-se e conquistar-se como

sujeito de sua história, e com isto superar a pedagogia do capitalismo que vem exigindo das escolas contemporâneas uma prática educacional de dominação, exploração e expropriação contribuindo para reforçar cada vez mais os padrões culturais do consumismo, da precarização, do trabalho e da degradação da natureza, pelo uso excessivo dos recursos naturais.

Nesse sentido, vale apenas deixar claro que a perspectiva da educação ambiental é trazer novas contribuições de articulações efetivas entre saberes, sejam eles formais ou informais, que favoreça ao indivíduo estudante, professor, pesquisador e tec. um espírito científico e uma racionalidade crítica para a construção de uma sociedade justa, emancipada e de um mundo definitivamente sustentável.

REFERÊNCIAS

A CARTA DA TERRA. [2000] http://acartadaterrabrasil.org/ort/what_is.html, acesso em: 10/05/2009 às 18:20 h.

ADORNO, W. T. **Educação e Emancipação**. 3ª. Ed. tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz & Terra, 2003

_____. Teoria da Semicultura. [2005] WWW.educacaoonline.pro.br, acesso em: 20/06/2009 às 10:10 h.

ARCE, A. **Friedrich Froeber**: O Pedagogo dos Jardins de Infância. Petrópolis: Vozes, 2002

CARVALHO, J. H. (org). **O Debate Sobre a Centralidade do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006

DUARTE, N. Educar para o Capitalismo: **Revista Reportagem**. Ano V, no. 52, Jan/2004, p. 63-66

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Educação**: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

FERRETI, C. J. et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 1994

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19ª. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2004

GRAYLING, A. C. [2006] **Epistemologia**. Tradução Paulo Ghiraldelli Jr. Disponível em: www.dialetico.hpg.ig.com.br/filosofia/epistemologia.htm, acesso em: 2003, 14:30 h

HOBBSAWM, E. **A Era das Revoluções. (1789-1848)**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996

LEFF, H. **Racionalidade Ambiental: A Reapropriação Social da Natureza**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 19ª. ed. São Paulo: Loyola, 2003

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social: Os Princípios Ontológicos e Fundamentais de Marx**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979

MACHADO, L. R. S. de. A Proposta Socialista de Unificação Escolar. In: MACHADO, L. R. S. de. **Política Escolar Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 88-131

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Vol. I. São Paulo: Nova Cultura, 1985, p. 125-163

MARX, K.; ENGELS F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002

TAYRA, F. A relação entre o mundo do trabalho e o meio ambiente: limites para o desenvolvimento sustentável. **Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografia y Ciencias Sociales**, Universidade de Barcelona, vol.VI, no. 119, 20002. [ISSN], 11389788.