



Educação Ambiental como resistência e crítica social

Maria Antonieta Teixeira¹

Introdução

Este capítulo propõe uma contribuição sociológica ao debate ambiental, na busca de um refinamento conceitual, baseado na Teoria Crítica, que referencie mudanças e (re)ordene práticas (de)formadoras em busca de uma educação emancipadora. Os três últimos séculos testemunharam um mundo colonizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo. O mundo ficou qualitativamente diferente, e buscar compreender o momento atual significa necessariamente reconhecer que o *fin de siècle* não foi bom. “As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana” (HOBSBAWM, 2001, p. 562).

É nesse contexto que, desde a década de 1960, a Educação Ambiental (EA) vem sendo considerada como uma importante estratégia²

(ESTOCOLMO, 1972) no enfrentamento da atual crise civilizatória (LOUREIRO, 2003). Oriunda do movimento ambientalista³, a EA tem um caráter emancipador e crítico, que vem, no entanto, sendo apropriado pelo discurso oficial⁴. Coordenadas pela ONU, diversas conferências internacionais vêm sendo realizadas para discutirem a relação entre desenvolvimento econômico e meio ambiente. Paulatinamente, emerge um conjunto de princípios e parâmetros a serem considerados pelos Estados nacionais na elaboração de uma legislação capaz de instituir uma Educação Ambiental.

A Educação Ambiental constitui um processo que vincula a questão educacional e formativa à reflexão social e política que possibilita uma (re)visão de valores, conhecimentos e atitudes que se estabelecem na relação homem-natureza, contribuindo para desbarbarizar a civilização, cujo desenvolvimento das forças produtivas representou a pretensão ideológica de dominação da natureza e o retrocesso da autonomia e da liberdade dos homens (ADORNO, 2003).

A EA apresenta um duplo caráter constitutivo: o da autonomia e o da adaptação. Se, inicialmente, ela surge como forma de contestação, vai se apresentar, por outro lado, como forma de adaptação, na medida em que há uma manipulação ideológica com propósito desqualificador do ambientalismo e da EA como forças contra-hegemônicas. Há um discurso ideológico sobre a humanidade como um todo, que tanto é responsável pela crise ambiental como é vítima de seus efeitos, gerando um aparente consenso universal apaziguador, em que o ser humano, como espécie biológica, surge como culpado frente às demais espécies (LAYRARGUES, 2004).

Há questões que são mascaradas. Por um lado, o discurso condiciona uma abordagem biologista da questão socioambiental, na medida em que afirma um contexto de ausência de sujeitos sociais em seus

respectivos papéis sociais. Por outro lado, o fato de o problema ser global e atingir ricos e pobres não anula a relação desigual aguçada pelo capitalismo tardio, em que os setores sociais de melhor poder aquisitivo têm um alto padrão de consumo⁵ e dispõem de condições diferenciadas de enfrentamento do problema ambiental.

Além disso, a redução do ambientalismo e da EA revela o quão velado é o campo socioambiental, na medida em que busca encobrir a heterogeneidade e as relações de poder da sociedade enquanto lugar de conflito, inviabilizando a participação na esfera pública, necessária à negociação entre sujeitos sociais para a resolução dos conflitos advindos de visões e interesses múltiplos ou divergentes (LAYRARGUES, 2004).

Essas ideias reforçam uma naturalização das relações sociais. A sociedade não percebe o caráter condicionante do poder econômico, que faz com que cada indivíduo tenha uma atividade determinada, atribuída pelo conjunto das relações sociais, pelo estágio das forças produtivas e pela forma da propriedade. Essa manipulação ideológica força

[...] um imaginário social invertido – um conjunto de representações sobre os seres humanos e suas relações, sobre as coisas, sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, os bons e os maus costumes etc./tomadas como ideias, essas imagens ou esse imaginário social constituem a ideologia [...]. Que faz a ideologia? Oferece a uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, e que vivem na forma da luta de classes, uma imagem que permite a unificação e a identificação social – uma língua, uma religião, uma raça, uma nação, uma pátria, um Estado, uma humanidade, mesmos costumes [...]

(CHAUÍ, 2000, p. 4).

Falar de ideologia é reconhecer que um produto espiritual surge do processo social como algo autônomo, substancial e dotado de legitimidade; o espírito pretende negar a sua própria base social. Contudo, hoje, a marca da ideologia caracteriza-se mais pela ausência dessa autonomia do que pela simulação de uma pretensa autonomia. No capitalismo tardio, o conceito tradicional de ideologia modificou-se, constituindo um fenômeno social qualitativamente novo (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 201).

Os planos da economia e da cultura fundiram-se, modificando a chamada superestrutura; a indústria cultural apresenta-se como um espírito objetivo. Compreendendo um sistema coeso, seus elementos, agora mercadorias, servem para administrar e conformar a sociedade de consumidores, e, assim, adaptar sua consciência. A falsa consciência de hoje é algo cientificamente adaptado à sociedade. As pessoas sentem-se, desde o início, como peças de um jogo, mas vivem tranquilas um conformismo social (HORKHEIMER; ADORNO, 2003, p. 202-203).

Horkheimer e Adorno (2006) enfatizam que a indústria cultural, administrando a sociedade de consumo, estabelece um processo de semiformação, que oferece “novos” desejos e produtos, conformando valores. Semiformação é o espírito tomado como mercadoria, um “verniz formativo” (PUCCI, 1998), que consolida uma vida heterônoma. A falta de experiência diante das situações previamente definidas e prontas, a ausência de relação com o objeto e a imediaticidade eliminam as condições para formação da autonomia e emancipação do sujeito.

A crise da formação é a expressão da crise social da sociedade contemporânea. E, segundo Adorno (2003), a educação vem contribuindo com tal situação, na medida em que constata a indiferença

das pessoas em relação à monstrosidade de Auschwitz⁶. Além disso, a possibilidade de esquecimento de tal ato revela a possibilidade de que se repita, perpetue e intensifique uma barbárie, linearmente superada pela civilização ocidental.

Educação Ambiental: emergência e perspectivas

A emergência da EA vem acompanhando as concepções de desenvolvimento, tanto como forma de contestação quanto de adaptação. O termo EA foi utilizado pela primeira vez em 1965, em evento de educação promovido pela Royal Society of London vinculado à preservação dos ecossistemas. Em 1970, a União Internacional de Conservação da Natureza (IUCN) apresentou a primeira definição internacional, limitando a EA à conservação da natureza e de seus recursos (SATO, 1997, p. 81).

A associação da EA com a proteção da natureza, desde sua origem, vem direcionando sua concepção e seus princípios, consolidando uma representação social (REIGOTA, 1994), “ao invés de permear a ação educativa *per se*” (SATO, 1997, p. 81). Em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente – a Conferência de Estocolmo –, realizada na Suécia, foi elaborado o Programa Internacional da Educação Ambiental – PIEA –, cuja Recomendação 96 orientava:

Recomenda-se que o Secretário Geral, os organismos do sistema das Nações Unidas, particularmente a Unesco e as demais instituições internacionais interessadas, adotem as medidas necessárias para **estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente**, de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extra-escolar, que abarque todos os níveis de ensino e que seja dirigido ao

público em geral, especialmente ao cidadão que vive nas áreas rurais e urbanas, ao jovem e ao adulto indistintamente, para lhes ensinar medidas que dentro de suas possibilidades, possam assumir para ordenar e controlar seu meio ambiente (CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO, 1972, grifos da autora).

Segundo Lima (2005), ao recomendar a EA como elemento estratégico para o enfrentamento da crise ambiental, a Conferência de Estocolmo figurou-se como o primeiro marco internacional de constituição de um campo social que articulou a problemática ambiental.

É importante salientar que, como pano de fundo desses acontecimentos, havia duas posições polarizadas. De um lado, uma “minoría catastrofista”, que defendia a paralisação do crescimento econômico e populacional, influenciada pela tese do relatório “Limites de Crescimento”, elaborado pelo Clube de Roma. “A tese do crescimento zero, necessário, significava um ataque direto à filosofia do crescimento contínuo da sociedade industrial e uma crítica indireta a todas as teorias do desenvolvimento industrial que se basearam nela” (BRUSEKE, 1995, p. 30).

Por outro lado, havia uma “maioría gradualista”, que referenciou a Conferência de Estocolmo, defendendo o controle do desenvolvimento econômico a partir de mecanismos de proteção ambiental, bem como a contenção do crescimento demográfico (VIOLA; LEIS, 1995, p. 77). É neste que a ONU “pede um novo conceito de desenvolvimento”.

A Carta de Belgrado (1975) apresentou a situação da problemática ambiental global, resultado de um crescimento econômico e tecnológico sem precedentes, que aumentou a desigualdade entre ricos e pobres, indicando a reforma dos processos e sistema educativo como

essencial para uma nova ética que desenvolvesse novos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes direcionadas para a melhoria da qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

A Declaração de Tbilisi (1977) ratificou as orientações apresentadas desde a Conferência de Estocolmo, “convocando” e “estimulando” a cooperação internacional entre os Estados-membros das Nações Unidas.

A Educação Ambiental, considerada um elemento necessário para enfrentar a crise socioambiental⁸, foi, paulatinamente, sendo apropriada e reduzida pelas agências governamentais a um instrumento de promoção do desenvolvimento. Ao ser incorporada ao discurso oficial, foi perdendo seu caráter crítico sobre a sociedade capitalista, presente desde sua origem, ainda que com ênfase na conservação da natureza.

A ideologia do desenvolvimento sustentável penetrou pouco a pouco o movimento da EA e se impôs como uma perspectiva hegemônica, sobretudo no contexto cultural estadunidense e europeu. Contudo, não é possível ignorar a força contra-hegemônica da “Educação Ambiental” implementada pelos educadores da América Latina, especialmente do Brasil.

Na década de 1990, fatores globais adquiriram cada vez mais importância na definição de políticas nacionais. Foi nesse contexto que se realizou a Conferência Eco-92, com a preocupação centrada nos problemas ambientais globais e nas questões do desenvolvimento sustentável. No ano de 1992, foram criados o Ministério do Meio Ambiente e os Núcleos de EA do IBAMA.

Em atendimento às recomendações da Eco-92⁹ e da Constituição Federal, foi aprovado, em 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea)¹⁰, que estabeleceu ações para assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país. O Pronea objetivou promover o enraizamento da EA em todo o país e setores da sociedade, contribuir com a potencialização dos distintos atores e atrizes do campo da EA e favorecer a articulação entre o órgão gestor, as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), redes e outros parceiros nos estados e municípios.

A Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei n.º 9.975, de 27 de abril de 1999, dispôs sobre a Educação Ambiental tanto no espaço de atuação da escola quanto na comunidade. Em seu artigo 1.º, define Educação Ambiental como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial, à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (PNEA, 1999, p. 1). Ainda em 1999, foram criadas a Coordenação Geral de EA no Ministério da Educação e a Diretoria de EA no Ministério do Meio Ambiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais introduziram o Meio Ambiente como um tema transversal nos currículos do ensino fundamental e médio, buscando trazer, para a discussão das diversas áreas do conhecimento, as questões sociais contemporâneas como questões sociais e não como novos conteúdos, além de procurar propiciar o posicionamento frente a elas (que divergem entre si).

Segundo Reigota (2001), a adoção de temas transversais pela política educacional oficial seguiu um modelo vindo da Espanha, causando

surpresa nos profissionais que há muito realizaram essas atividades, visto que a proposta oficial ignorava o acúmulo teórico e prático. Esta aparente desconsideração caracterizou uma situação de “discurso roubado”, na medida em que o “oficial” se apropriou de uma perspectiva ambientalista de mundo e de sociedade que já vinha sendo constituída. Isso, além das contradições do processo, que fez do ambiente uma pauta da agenda pública, sobretudo, a Educação Ambiental, que configurou-se como política pública estratégica para as ações do governo brasileiro.

Este cenário congrega diversas tendências constitutivas do campo social da EA. A pesquisa acadêmica vem delineando o estado da arte da EA no Brasil, bem como as transformações ocorridas ao longo da história. O processo de instauração da EA como objeto de estudo teve início nos anos de 1980, mas, somente a partir de 2000, o campo consolidou-se.

Lima (2005) sistematizou as diversas concepções de Educação Ambiental a partir da coexistência de duas grandes vertentes: uma denominada conservadora ou comportamentalista, e outra chamada transformadora, crítica ou emancipatória. A vertente conservadora ou comportamentalista caracteriza-se por

[...] compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas; despolitização do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico; baixa problematização da realidade e pouca ênfase em processos históricos; foco na redução do consumo de bens naturais, descolando essa discussão do modo de produção que a define e situa; diluição da dimensão social na natural, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza; responsabilização

pela degradação posta em um homem genérico, fora da história, descontextualização social e politicamente (LIMA, 2005, p. 129).

A abordagem de cunho transformador, crítico ou emancipatório apresenta as seguintes características:

[...] busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta; politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade; convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da EA; preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes; indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos; busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público, a equidade e a solidariedade (LIMA, 2005, p. 130).

Lima (2005) apresenta, ainda, uma terceira matriz denominada “conservadorismo dinâmico”, que é, na verdade, uma variação da matriz conservadora, que utiliza um discurso ambíguo que promete mudanças, mas deixa de dizer que as mudanças são limitadas à ordem social vigente.

Lima e Layragues (2011) identificaram essas três macro-tendências, convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da Educação Ambiental no Brasil recente, que intitularam conservacionista, pragmática e crítica. A grosso modo, a relação dicotômica

mantém-se mediante as abordagens conservadora e crítica, e os princípios ordenadores das tendências são mantidos.

Conceitos para (re)pensar a Educação Ambiental a partir da Teoria Crítica

O processo educacional vem sendo organizado, sob a ótica positivista, e baseado na apropriação de conhecimentos técnicos, segundo os princípios da filosofia tradicional. Compreender essa situação representa um primeiro posicionamento crítico que contém, ao mesmo tempo, a sua condenação, ou seja, “necessidade da crítica permanente” (MAAR, 2003, p. 11).

A educação crítica reconhece a contradição enquanto expressão da situação histórica concreta, como também fator para transformação do homem (e da sociedade). E, dessa forma, buscar superar a dissolução da experiência formativa pela sociedade de produção e consumo é meta da educação.

Teoria Crítica e Teoria Tradicional

A expressão Teoria Crítica designa o conjunto das concepções propostas pela Escola de Frankfurt, na qual Horkheimer, em 1937, delinea seus traços principais, tomando, como ponto de partida, o marxismo, e opondo-se àquilo que ele indica pela expressão “teoria tradicional”.

Horkheimer (1983) discute a concepção de ciência adotada pela teoria tradicional, que “equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais”. Dessa forma, a teoria, por meio das regras da dedução, é uma representação da realidade,

viabilizada pelo conceito. Essa representação é oriunda da filosofia moderna, introduzida por Descartes, e pode ser empregada “a qualquer momento por toda pessoa que tenha aprendido o seu manejo” (HORKHEIMER, 1983, p. 117).

Com Descartes, a separação corpo-alma, sujeito-objeto, Homem-Natureza vai se constituir plenamente como base do pensamento moderno. O conhecimento caracteriza-se segundo dois aspectos: passa a ter um caráter pragmático, utilitário, e a Natureza passa a ser considerada um recurso, ou seja, um meio para se atingir um fim. E o Homem torna-se o centro do mundo; o sujeito que se opõe ao objeto, que pode conhecer e, assim, dominar a Natureza.

Por outro lado, a Teoria Crítica toma a representação da teoria como resultado necessário à profissão do cientista. Para Horkheimer (2003), a teoria marxista caracteriza-se por não pretender qualquer visão concludente da totalidade e preocupar-se com o desenvolvimento concreto do pensamento. Dessa forma, as categorias marxistas não se apresentam como conceitos definitivos.

O pensamento crítico tem a própria sociedade como seu objeto, mas em relação dialética com o indivíduo. Por isso,

[...] a separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho. [...] como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planejada e a objetivos racionais (HORKHEIMER, 2003, p. 130).

A teoria tradicional, que justifica o pensamento burguês, propaga o ego que se julga autônomo, cuja individualidade se apresenta como condição primeira do mundo ou até mesmo como o próprio mundo. Em oposição ao ego, há a convicção do “nós” como coletividade. Dessa forma, a função da Teoria Crítica reside na exposição das contradições enquanto expressão da situação histórica concreta, como também fator que estimula e transforma.

A Teoria da Semicultura e a pseudo-educação

No âmbito do pensamento adorniano, “semicultura” (*Halbbildung*) corresponde à cultura (*Bildung*), que foi transformada em uma “semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2003, p. 1). Dessa forma, a semicultura estabelece, para a sociedade contemporânea, meras necessidades de caráter utilitário e funcional. “O ponto de partida de Adorno [...] é a constatação de que reconhecidamente há uma crise nos mecanismos de formação cultural (*Bildung*) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura” (DUARTE, 2007, p. 93).

O conceito de *Bildung* revela a tensão entre a autonomia e a adaptação:

[...] ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio. Absolutizar um qualquer de seus polos antagônicos e complementares significa negar-lhe a potencialidade e mesmo a realidade (PUCCI *et al.*, 1998, p. 90).

Cumpra esclarecer que, para Adorno, o termo cultura não tem significado corrente utilizado na antropologia – tudo que é criado pelo homem –, mas o faz conforme o referencial alemão de *Kultur*, que corresponde à arte, à filosofia, à literatura ou à música. Cultura ou formação diz respeito ao processo de humanização e, portanto, deve se estender a todos, ou seja, à humanidade (PALANCA, 2005, p. 127).

Além disso, a semiformação não corresponde a uma etapa da formação cultural. “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, é seu inimigo mortal” (ADORNO, s. d.). A não cultura, entendida como simples ignorância ou mera ingenuidade, permitia uma relação direta e imediata com os objetos e, segundo as qualidades daqueles não totalmente domesticados – ceticismo, engenho e ironia –, era possível levá-los à consciência crítica. Assim, a semiformação designa um processo de (de)formação, pelo qual a consciência renunciou à autodeterminação.

Segundo Adorno (2003), apesar de toda a informação difundida, a semiformação constitui a forma dominante da consciência atual, em oposição cada vez mais direta à práxis. Na origem do movimento iluminista, o conceito de cultura equivalia à liberdade. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. “A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (ADORNO, 2003, p. 3).

A burguesia almejava uma humanidade sem *status* e sem exploração, a partir do usufruto dos bens culturais – símbolo da formação e da autonomia – restritos à nobreza, durante o regime feudal. Contudo, a nova sociedade, cuja organização se baseou na exploração do trabalho e na exclusão dos trabalhadores, não cumpriu a promessa de

liberdade e igualdade. Mesmo assim, a cultura burguesa ainda trazia uma proposta inovadora de crítica à sociedade existente e constituição de uma nova classe formada por intelectuais e artistas.

Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista, uma outra realidade vai sendo construída pela sociedade burguesa, na qual os produtos culturais deixam de ser valores de uso para tornarem-se valores de troca¹¹, segundo a lógica do mercado. Com a revolução tecnológica, os produtos culturais são reproduzidos em série como qualquer objeto, sendo acessíveis à população. A indústria cultural está instalada em favor de uma vida modelada pelos meios de massa, suas estrelas e canções de sucesso. O que se constata, na sociedade desqualificada pela onipresença do princípio da troca, é o poder da totalidade sobre o indivíduo.

Assim, a semiformação constitui-se de conteúdos coisificados e caráter de mercadoria da formação cultural. Com o desenvolvimento das forças produtivas – a técnica e o progresso que não se manifesta nas coisas espirituais –, a formação não tem conteúdo qualitativo.

As desproporções resultantes da transformação mais lenta da superestrutura em relação à infraestrutura, aumentaram o retrocesso da consciência [...] Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática (ADORNO, 2003, p. 11).

Adorno completa que “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2003, p. 10). E é pelo espírito continuamente seduzido pelo *status*, como porta de entrada para classe superior, que o mercado cultural vende necessidades (semi)cultas para parte da população, como biografias e resumos

científicos. Dessa forma, a semiformação cultural absolutiza a adaptação. O véu da integração possibilita uma sociedade administrada e o conformismo.

O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente, e sua duplicação espiritual faz de si seu próprio conteúdo e sua própria justificação (ADORNO, 2003, p. 14).

Maar (2003) explicita que a experiência é uma situação dialética para a consciência, pois constitui um processo auto-reflexivo de mediação do sujeito com o objeto, ou seja, a relação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade. Nesse sentido, a experiência representa a disponibilidade e abertura para o objeto, por um lado, e, por outro, considera o momento histórico, isto é, a possibilidade de aprender pela mediação estabelecida no próprio processo, indicando a importância de se reelaborar o passado ao presente como possibilidade de uma práxis transformadora.

Destarte, Adorno (2003) considera que a semiformação é uma fraqueza em relação à memória e ao tempo, característica da sociedade burguesa subordinada à lei universal da troca, que é atemporal, cuja linguagem matemática é a forma pura que dispensa a aprendizagem. Dito de outra forma, aprender compreende um tempo de aquisição pela experiência (ADORNO, 2003).

Além da perda da consciência temporal, Adorno (2003) aponta outro sintoma inerente à semicultura: o ressentimento, característica moderna do homem moderno que vive encolerizado e irritado, pronto para explodir a qualquer momento. Horkheimer (2003) considera a

civilização como uma irracionalidade racionalizada que, ao estabelecer mecanismos para a autopreservação do indivíduo, pressupõe o seu ajustamento às exigências de preservação do sistema. Dessa forma, ao ajustar, reprime e provoca o que ele denomina a “revolta da natureza”, dentro e fora do homem. Essa importante argumentação será retomada adiante, no momento em que se discute a dicotômica relação homem-natureza.

A semicultura forma o semiculto, espiritualmente pretensioso e barbaramente anti-intelectual, cujo caráter é delineado pela indústria cultural, “que funciona exatamente como um substitutivo da ilustração” (DUARTE, 2007, p. 97). Este foi um ponto fundamental para Adorno quando ele constatou a crise nos mecanismos de formação, “pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 99).

A ideologia coloca aos homens um conjunto de modelos de comportamento adequado à hegemonia das condições vigentes, tanto que eles se sentem peças do jogo e ficam tranquilos. A ideologia já não é mais um envoltório, mas o próprio sistema. Ela é a própria realidade. Porém, a ideologia não garante coisa alguma e apenas mostra como as coisas são; os homens adaptados, por outro lado, enxergam através de seu manto: “a celebração do poder e a irresistibilidade do mero existir são as condições que levam ao desencanto”. A crítica ideológica, ainda que não sem esforço, revela a realidade dada e dela busca sair. Assim, “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”, ou seja, superar a condição assumida pela indústria cultural como elemento de educação das massas (ADORNO, 1978, p. 203).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a educação contemporânea cumpre uma função similar à da indústria cultural, isto é, uma pseudo-educação: formação de uma falsa consciência em relação às contradições da sociedade. O “para quê” da educação já não é mais evidente.

O problema é precisamente esse. É bastante conhecida a anedota infantil da centopeia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação. Houve tempo em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis *per si* a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos pela sua própria natureza. Mas, hoje, tornaram-se problemáticos nesses termos. No instante em que indagamos: “Educação – para quê?”, onde esse “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas (ADORNO, 2003, p. 140).

Para Adorno (2003), a educação não é um processo de modelagem das pessoas, como se a realidade fosse sempre a confirmação desse fato, demandando somente um movimento de adaptação. E, segundo seu entendimento, se a educação ignorasse esse objetivo, seria ideológica. O processo de educação, para a consciência e para a racionalidade, é ambivalente: o adaptar-se à realidade não pode subsumir a individualidade. O indivíduo deve estar em condições de desenvolver suas qualidades pessoais. A educação deve favorecer sua condição dialética: adaptação e resistência. Assim, a educação deve, também, buscar fortalecer a resistência nesse momento de conformismo onipresente.

Eclipse da razão

A ideia de domínio da Natureza sempre esteve presente no processo civilizatório: “a civilização é a vitória da sociedade sobre a natureza” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 153). Homem e Natureza estão hierarquicamente situados em decorrência da histórica tentativa de vencer o desconhecido. Horkheimer e Adorno (1985, p. 17) afirmam que “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”. Nesse sentido, o esclarecimento surge como uma reação ao medo e, em função disso, busca fazer dos homens dominadores da natureza (desencantada). O entrelaçamento entre razão e dominação dá-se a partir daí.

Pedrosa (2004) identifica três momentos do conceito de dominação da natureza: como prática que marca a relação, enquanto esforço cego de dominação; o projeto de dominação da Natureza da ciência moderna, em que poder e conhecimento são sinônimos; e, finalmente, como ideologia da dominação da Natureza, expressa pela sociedade regida pela lógica da produção e do consumo na busca do lucro. No entanto, “toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às aspirações da natureza” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 24), ou seja, a dominação da Natureza nunca se realiza. Além disso, “a dominação da natureza envolve a dominação do homem” (HORKHEIMER, 2003, p. 98). Neste sentido, a razão tornou-se subjetiva e instrumental: perdeu a capacidade de refletir sobre a ordem objetiva e assume um valor operacional de domínio dos homens e da natureza. Morte da razão especulativa (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

A civilização ocidental caracterizou-se pela superação da mentalidade mítica, de modo que o selvagem é um ser que não vive separado do seu mundo natural. Tal situação o tranquiliza, mas também o

amedronta, “porque sua consciência rudimentar já lhe sinaliza o seu desligamento potencial do mundo físico que, inclusive, manifesta-se-lhe em grande parte como hostil e ameaçador” (DUARTE, 2007, p. 1). Disso decorre a prática cega, condicionada pelo medo, pois “o homem presume estar livre quando não há nada mais de desconhecido” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 26).

Para os frankfurtianos, o mito foi a primeira tentativa de romper com o desconhecido e o imprevisível, pois já estabelecia uma ordem e uma forma de racionalidade: “o mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato para se tornarem uma doutrina” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20). Por isso, os autores (p. 17) afirmam: “o programa do esclarecimento era o *desencantamento do mundo*. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”. Aqui, a tese é que o mito é saber e, “ao denunciar a mitologia como falsa objetividade, isto é, como uma criação do sujeito, [...] desenvolveu sempre uma objetividade em si própria” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 16).

Assim, a natureza desencantada é apenas objeto para o senhor esclarecido, pois “o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 18). Dessa forma, vale o mesmo funcionamento do mito para o esclarecimento: a natureza é projeção subjetiva e conceitual. O si-mesmo, o eu, o sujeito, livre de qualquer vestígio natural como algo mitológico, não queria mais seu corpo, nem seu sangue, nem sua alma e nem mesmo seu eu natural: sublimado, tornou-se o sujeito transcendental, apoiado pelo pensamento lógico, matemático. “Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno do

mítico. Ele confunde o pensamento e a matemática” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 33).

Nesse caso, então, a dominação da Natureza já não mais era um esforço cego, mas um projeto da ciência moderna, que, além da causalidade, mira a finalidade. “Saber é poder”, exclamou Bacon. A ciência moderna substitui a representabilidade específica da magia, o introcável na troca: aquilo que é feito à lança do inimigo afeta, ao mesmo tempo, a pessoa do inimigo. “É a isso que a ciência dá fim. [...] A substitutibilidade converte-se na fungibilidade universal” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 22).

Tudo é submetido ao cálculo e tem uma utilidade: o número é o cânon do esclarecimento, senão torna-se suspeito. Na sociedade burguesa, a linguagem matemática produz o equivalente. Nesse momento, o capitalismo apropria-se da modernidade: a natureza é objetualizada, seu *valor em si* torna-se *para ele*. Com essa metamorfose, a essência das coisas é sempre a mesma, isto é, da dominação.

Esse momento equivale à ideologia da dominação da Natureza. “[...] o mito converte-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade” (PEDROSA, 2004, p. 21). O preço da dominação é a alienação do homem em relação ao outro – a natureza e os outros homens –, e inclusive em relação a si mesmo. A sociedade administrada, encarnada pelo Estado capitalista total, comanda a indústria cultural, que estabelece padrões normatizadores para os indivíduos, consumidores de mercadorias fetichizadas. De agora em diante, o indivíduo só se determina como coisa, como elemento estatístico. Matos (1993, p. 42) bem resume: “Entre eu e a natureza não há diálogo comunicativo, mas tensão e luta”.

Os frankfurtianos buscaram compreender como a razão deixou de ser iluminada, no todo ou em parte, como ocorre num eclipse. Eclipse da razão, aqui, é entendido como o fenômeno em que a razão subjetiva, parcial e limitada sobrepõe-se à racionalidade universal, da qual derivam os critérios de medida de todos os seres e coisas. Dessa forma, os meios sobrepõem-se aos fins. “Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento” (HORKHEIMER, 2003, p. 29).

A partir de diferentes abordagens – mito, religião, arte, filosofia e ciência –, Adorno e Horkheimer (2006, p. 17) analisaram como o eclipse aconteceu, ou seja, como o esclarecimento converteu-se em mito: “Hoje, apenas presumimos dominar a natureza, mas, de fato, estamos submetidos à sua necessidade; se contudo nos deixássemos guiar por ela na invenção, nós a comandaríamos na prática”.

Natureza dominada, natureza revoltada. Por um lado, é um movimento reativo da natureza contra a cultura, que a identifica como matéria-prima a ser explorada para alimentar o sistema produtor de mercadorias. E é somente o sistema econômico (atrelado ao cultural) que progride. Por outro lado, o homem compartilha sua experiência com o mundo. O domínio da natureza e o domínio do homem são marcas dessa experiência. “A dominação torna-se interiorizada por si mesma” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006, p. 99). Aquilo que é apontado como objetivo e sentido da vida ganha significação exclusivamente se apresentar potencialidade funcional. Assim, a renúncia e abnegação do homem não transcende o mero funcionamento do sistema, sem relação com a própria existência.

O modo contemporâneo é paradoxal: por um lado, o indivíduo submete-se menos a padrões absolutos de conduta e ideais universais,

a não ser o seu próprio; de outro lado, o deslocamento dos fins para os meios ocorridos – primazia da razão instrumental – pressupõe a autopreservação do indivíduo, por meio de seu ajustamento às exigências de preservação do sistema, tornando-se cada vez mais automático e menos espontâneo, característica de uma sociedade niilista, na qual os valores se depreciam e os princípios e critérios dissolvem-se, sem correlação com a verdade objetiva.

Pedrosa concorda com a tese da revolta da natureza, ou seja:

A rebelião da natureza é isso que resulta da lógica da adaptação. Adaptação é repressão da espontaneidade e, por isso, dominação. É daí que vem a ideia de Natureza coagida e recalçada. Por um lado, a ênfase na adaptação como recurso para sobrevivência ou sucesso, forma um tipo de consciência favorável ao conformismo. Por outro lado [...] Essa Natureza reprimida ou essa revolta contida pode ter [...] desdobramentos [...]: ela pode assumir a forma de rebeliões sociais, de crime organizado e transtorno mental (PEDROSA, 2004, p. 44).

Nesse contexto, Horkheimer (2003, p. 130) sugere que uma regressão a estágios anteriores ao progresso tecnológico não seria a solução para os problemas advindos da relação dicotômica Homem-Natureza, mas “o único meio de auxiliar a natureza é liberar o seu pretensão opositor, o pensamento independente”. Para tanto, Adorno (2003, p. 163) considera fundamental a “tentativa de desbarbarização mediante a educação”.

Dialética negativa

Dialética negativa, para Adorno, pode ser definida, segundo Tiburi (2003), apenas em relação ao que ela não é e frente ao que ela critica: as coisas concretas, a dialética tradicional e as categorias tradicionais

da filosofia – sistema, história, totalidade, sujeito, método, conceito, identidade, linguagem –, as quais indicam seu caráter de ruptura e de continuidade. Ela reitera o esforço de apresentar o “traçado adorniano” de “dizer de novo” algo que ainda não foi suficientemente enfrentado. Para tanto, a filósofa cita Adorno: “A história humana como história do crescente domínio sobre a natureza continua a inconsciente história da natureza, devorar e ser devorado” (TIBURI, 2003, p. 63). Assim, como defensor crítico do esclarecimento, “o verdadeiro potencial progressista do progresso consiste em romper o ciclo de dominação que ele sustenta” (TIBURI, 2003, p. 104). Em outras palavras, o progresso, considerado como o avanço do homem sobre a natureza, seria, em Adorno, o fim da dominação da natureza que parece ser o fim do progresso. Adorno reabilita a palavra na tentativa de manter seu potencial crítico.

Como o progresso representa um ideal da filosofia e da ciência, ele surge como a única forma de libertação do homem das condições materiais e individuais precárias que caracterizam a existência humana. A ideia de progresso, para Adorno

é, não obstante, a ideia antimitológica por excelência, capaz de quebrar o círculo ao qual pertence. Progresso significa sair do encantamento – também o do progresso, ele mesmo natureza – à medida que a humanidade toma consciência de sua própria naturalidade, e por fim à dominação que exerce sobre a natureza e, pela qual, a da natureza se prolonga. Dessa forma, poder-se-ia dizer que o progresso acontece ali mesmo onde ele termina (ADORNO, 1995, p. 47).

Para Adorno (1995, p. 39), a ideia de progresso remete a uma discussão sobre o conceito de história, baseado na tese de Benjamin, que critica o conceito Kantiano de história universal, pois, por menos que

“a humanidade enquanto tal avance conforme a fórmula publicitária do sempre-melhor-e-melhor, tampouco existe uma ideia de progresso sem a de humanidade”, ou seja, há uma confusão entre o progresso da humanidade e o progresso de habilidades e conhecimento. Com isso, confirma-se a concentração do progresso na sobrevivência da espécie, como se a humanidade já existisse, confinada a uma totalidade e como sujeito de todo progresso.

Buscando manter a negatividade – enquanto crítica – do esclarecimento, Adorno vê o caráter progressista do progresso como a renúncia à ideia de dominação da natureza – aquela promessa irrealizável em sua totalidade, desde Bacon, conforme discutido na primeira parte deste capítulo. O progresso é confundido com o resultado do suporte controle do homem sobre a natureza, da razão sobre o outro, cuja manifestação ocorre pelo princípio da identidade, ao qual o não idêntico, mesmo que resista, deve ser subsumido. É a ideia do todo de Hegel: nada lhe escapa e a diferença deve ser extirpada. O progresso como controle é a força da totalidade totalitária. Ora, se o progresso é a ideia absoluta, o todo, então ele próprio não progride, porque o todo, que é absoluto, não se modifica. Por isso, o progresso só existirá contra o domínio da natureza pela razão, que, enquanto racionalidade, deve desmascará-la (TIBURI, 2003). Adorno (1995, p. 50) completa: “Cada momento só se transforma em seu oposto ao, literalmente, refletir-se, quando a razão aplica a si mesma a razão, e, nessa autolimitação, emancipa-se do demônio da identidade”.

Adorno (1995) propõe uma correspondência entre as concepções de progresso em Kant – que valoriza a ideia de humanidade como condição humana e a soma de todos os seres humanos –, e em Benjamin, que aponta para a falsidade do progresso da humanidade, porque este baseia-se apenas no progresso de habilidades e conhecimentos. Dessa forma, seria eliminada a contradição (TIBURI, 2003, p. 41). Para

Adorno, “somente onde desaparecesse esse princípio limitador de totalidade ou, ainda, o mero mandamento de identificar-se com ela, haveria humanidade e não seu simulacro” (ADORNO, 1995, p. 41). O conceito de totalidade teria caráter utópico, enquanto lugar da diversidade cultural e subjetiva e da igualdade de direitos e, assim, o conceito de progresso iria se referenciar nessa ideia utópica de humanidade, frente ao medo, à opressão e às condições precárias de sobrevivência dos indivíduos (TIBURI, 2003).

O progresso precisa transcender uma contradição: seu conceito remete tanto à ideia de antídoto contra a decadência do mundo, como a ideia de um bem eternizado, inevitável. Contudo, não é possível pensá-lo distante do ideal do bem que não existe. “Bom é o que se desenreda, aquilo que encontra a fala, o que abre o olho. Como aquilo que se desenreda, está entretecido na história, a qual, sem estar inequivocamente ordenada para a reconciliação, deixa vislumbrar sua possibilidade no curso de seu movimento” (ADORNO, 1995, p. 43).

— Não se trata exatamente de dizer que a utopia seja positivamente possível, mas que negá-la pura e simplesmente foge à dialética. A ideia da utopia é importante enquanto é a partir de uma interação utópica que a sociedade verdadeira pode ser pensada; sem ela seria difícil traçar a ontologia da falsa consciência (TIBURI, 2003, p. 119).

Finalizando, uma conclusão de Adorno (1995) leva à compreensão de que o progresso não é uma categoria conclusiva, mas uma resistência contra o perigo da recaída. “Progresso é esta resistência em todos os graus, não o entregar-se à gradação mesma” (ADORNO, 1995, p. 61).

Considerações finais

Buscando superar (criticar, sem eliminar) os conceitos, enquanto construtos fechados com pretensão da verdade acerca do objeto, foi realizada uma discussão conceitual sobre o contexto da crise socioambiental.

A educação não tem sido necessariamente um fator de emancipação, na medida em que tem suprimido a crítica e privilegiado a pseudoformação. Por outro lado, a educação ambiental integra um movimento de resistência e evidencia a crise civilizatória. A Teoria Crítica pode referenciar mudanças e (re)ordenar práticas (de)formadoras em busca de uma educação emancipadora. Permanece o apelo adorniano:

[...] que Auschwitz não se repita expressa não só a dor e a indignação pelo fato que simboliza a barbárie, mas, sobretudo, um alerta quanto aos motivos que têm levado à constituição da consciência coisificada, isto é, a conversão do sujeito em 'coisa', que não vivencia a experiência, enquanto processo formativo [...] (ADORNO, 2003, p. 119).

A progressiva degradação ambiental – base da vida humana – revela que ainda o lucro é visado. A educação ambiental permanece como estratégia no enfrentamento da crise civilizatória, promovendo formação e reflexão social e política, possibilitando uma (re)visão de valores, conhecimentos e atitudes que se estabelecem na relação Homem e Natureza.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? *In*: COHN, Gabriel (Org.) **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 2ª ed., nº 54. 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais. p. 62-75.
- ADORNO, Theodor W. **A ideia de História Natural**. Tradutor Bruno Pucci. São Paulo: Inimep. S/d.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 3ª ed. 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais. Modelos críticos 2**. Editora Vozes. Petrópolis. 1995.
- BRASIL. IBAMA. **Educação para um futuro sustentável**: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. UNESCO. Brasília: Ed. IBAMA, 1999. 118 p.
- BRASIL. MMA/MEC. **Consumo sustentável**: Manual de educação. Brasília: Consumers International/ MMA/ MEC/ IDEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao8.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2006
- BRASIL. Agenda 21. Disponível em: <https://mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais.html>. Acesso em: 25 ago. 2005.
- BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Ambiental**. 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2005.
- BRASIL. MMA/MEC. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Documento em consulta nacional. Brasília. 2003.
- BRASIL. MMA/MEC. **Documentos de referência sobre a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais.html>. Acesso em: 21 jul. 2006.
- BRUSEKE, Franz Josef. **O problema do desenvolvimento sustentável**. *In*: CAVALCANTI, Clovis. **Desenvolvimento e Natureza**. São Paulo: Ed. Cortez, Fundação Joaquim Nabuco. 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2ª ed. 2000. 424 p.
- DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte/MG: Ed. UFMG. 2007.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo. Contexto. 1ª ed. 2004. 148 p.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo. Centauro Editora, 2003.

- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **O Conceito de Esclarecimento**. In: *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 19-52.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Ideologia* In: **Temas básicos da sociologia**. São Paulo. Ed. Cultrix. 1978.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 156 p. 2004.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e Dinâmica do Campo da Educação Ambiental no Brasil**: emergência, identidades, desafios. 2005. 207 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental". A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, setembro de 2011.
- LOUREIRO, Carlos F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Ed. Quartet. 2003.
- MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 fev. 2006.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 23ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 2006.
- MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, (Coleção logos). 1993.
- PALANCA, Nelson. **Modernidade, Educação e Alteridade**: Adorno, cogitações sobre um outro discurso pedagógico. Tese. 2005. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.
- PEDROSA, José Geraldo. **Trabalho e educação no capitalismo tardio**: crítica do trabalho hipostasiado. 2004. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- PUCCI, B. (Org.); OLIVEIRA, Newton Ramos de (Org.); ZUIN, A. Á. (Org.). **A Educação danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação (1ª Edição). 1ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes/EDUFSCar, 1998.
- REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 1994. 87 p.
- REIGOTA, Marcos. (org.) **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2ª ed. 2001. 152 p.
- SATO, Michele. **Educação para o Ambiente Amazônico**. 1997. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos. 245 p.

SOUZA, Nelson Mello. **Educação Ambiental**: dilemas da prática contemporânea. Rio de Janeiro: Thex Ed. Universidade Estácio de Sá. 282 p. 2000.

TIBURI, Márcia. **Uma outra história da razão e outros ensaios**. São Leopoldo/RS: Ed. Unisinos. 2003.

VIOLA, Eduardo J.; LEIS, Hector R. **A Evolução das Políticas Ambientais no Brasil, 1971-1991**: do Bissetorialismo preservacionista para o Multissetorialismo Orientado para o Desenvolvimento Sustentável. *In*: HOGAN, Daniel Joseph; VIEIRA, Paulo Freire (Org). **Dilemas Socioambientais e Desenvolvimento Sustentável**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp. 2^a ed. p. 73-102. 199.

Notas de fim

- 1 Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais, licenciada em Ciências Sociais.
- 2 Em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, na Suécia, foi elaborado o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), cuja Recomendação n. 96 orientava medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extra-escolar, reconhecendo a EA como ação transformadora.
- 3 O ambientalismo é um movimento plural, formado por atores sociais individuais e coletivos, com objetivo de mudança social, que se identificam pelo modo como atuam e compreendem a questão ambiental. Neste sentido, pode-se falar na existência de ambientalismos (LOUREIRO, 2003).
- 4 Discurso aqui entendido como as interpretações da realidade expressas por grupos sociais concorrentes pela posição hegemônica, conforme proposto por Lima (2005).
- 5 Cerca 20% da população mundial, que habita principalmente os países do hemisfério norte, consomem 80% dos recursos naturais e energia do planeta e produzem mais de 80% da poluição e degradação dos ecossistemas (CONSUMERS INTERNATIONAL/MMA/MEC/IDEC, 2005, p. 17).
- 6 Auschwitz foi o local de extermínio massivo de judeus, com requintes da administração e da tecnologia. Gonçalves cita uma nota publicada em 1995, que diz: “a degradação sob o domínio nazista desceu a um grau raras vezes experimentado pelo homem em toda a sua vida na Terra. Milhões de homens e mulheres decentes e inocentes foram submetidos a trabalhos forçados, milhões de outros torturados nos campos de concentração e outros mais [incluídos quase seis milhões de judeus] foram assassinados a sangue-frio ou deliberadamente condenados a morrer de fome e seus restos foram queimados” (GONÇALVES, 2005, p. 182). O fato exemplificou a análise adorniana sobre a sociedade e a educação.
- 7 Declaração da 6ª Sessão Especial da Assembleia Geral da ONU, adotada em 10 de maio de 1974 e citada na Carta de Belgrado (1975).
- 8 A Recomendação nº 96 da Conferência de Estocolmo sobre o Ambiente Humano nomeia o desenvolvimento da Educação Ambiental como um dos elementos mais críticos para que se possa combater rapidamente a crise ambiental do mundo.
- 9 O documento do PRONEA (1999) apresenta, como referência, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global elaborado pela sociedade civil na Eco-92 (BRASIL/MMA, 2003, p. 43).
- 10 A sigla PRONEA refere-se ao programa instituído em 1999, enquanto PRONEA é referente ao programa de 1994. O PRONEA previu três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas, (c) desenvolvimento de ações educativas, e (d) desenvolvimento de instrumentos e metodologias (BRASIL/MMA, 2003, p. 14).

- 11 Em *O Capital*, Marx estabelece uma distinção entre “valor de troca” e “valor de uso” da mercadoria, forma elementar da riqueza capitalista. A mercadoria é uma coisa cujas propriedades satisfazem as necessidades humanas, sejam “do estômago ou da fantasia”. Cada coisa útil pode ser considerada sob duplo aspecto. O “valor de uso” constitui o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela. A utilidade de uma coisa faz dela um “valor de uso”. A própria mercadoria é um bem; a utilidade é determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria. O “valor de troca” é o valor que o produto tem para troca com outros produtos. Diferente do “valor de uso”, o “valor de troca” pressupõe uma relação econômica definida e só existe em um mercado de troca de produtos. Um objeto só tem valor, seja um bem ou não, quando utilizado para sua produção, a força do trabalho humano (MARX, 2006, p. 57-58).