

OS ENTRAVES DA TENDÊNCIA PRAGMÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA

THE CHALLENGES OF THE PRAGMATIC TENDENCY FOR EMANCIPATORY ENVIRONMENTAL EDUCATION

Liliane Samira Becari Nogueira*
Catarina Teixeira**

RESUMO: Este artigo é um ensaio teórico fundamentado em autores que analisam as correntes e tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental (EA). A discussão se apoia na ideia de crise ambiental da sociedade contemporânea e as compreensões acerca do conceito inerente ao termo “Desenvolvimento Sustentável”, característico da macrotendência pragmática. Discute-se as características de cada tendência da EA e os entraves do pragmatismo em contraposição a uma Educação Ambiental Emancipatória, tendo como referencial epistemológico e filosófico a Teoria Crítica. De forma geral, o pragmatismo se apresenta como um problema da Educação e, por consequência, da EA. A valorização do pragmatismo em detrimento do fazer permeado pelo pensamento crítico constitui um dos problemas da vertente hegemônica da EA. Embora haja um crescimento da vertente crítica da EA, a posição central dentro do campo ocupada atualmente pela tendência pragmática nos impõe uma Educação Ambiental incapaz de realizar o seu potencial emancipatório, por estar apoiada em práticas que não se orientam para a transformação das relações sociais vigentes.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Pragmatismo; Teoria crítica; Emancipação.

ABSTRACT: The present article is a theoretical discussion based on authors who analyze current political-pedagogical trends of the Environmental Education. The discussion is substantiated on the idea of the modern society's environmental crisis and the understanding of the concept associated with the "Sustainable Development" term, representing a predominant pragmatic macrotendency in the Environmental Educational field. The article discusses the aspects of each Environmental Education tendency and the challenges of the pragmatism opposed to the Emancipatory Environmental Education idea, taking as a philosophical and as an epistemological reference the Critical Theory. In general, the pragmatism is presented as an educational problem and consequently an Environmental Educational issue. The appreciation of pragmatism compared to the devaluation of the acts reasoned on the

* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Membro do grupo de pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo” (Unesp). Contato: liliane_samira@hotmail.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Contato: catarinabio@hotmail.com

assumptions of the critical thinking is one of the problems of the hegemonic strand of the Environmental Education. Although there is some growth of the critical strand of the Environmental Education, the central position in this field, currently occupied by the pragmatic tendency, imposes on us an Environmental Education incapable of fulfilling its emancipatory potential for being supported by practices that are not oriented towards the transformation of the current social relations.

Keywords: Environmental education; Pragmatism; Critical theory; Emancipation.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, é possível identificar que em diferentes países e em diferentes contextos sócio-econômico-políticos, situações decorrentes de degradação ambiental fazem parte do cotidiano e da história desses países. Dentre tantos outros exemplos, podemos citar o Grande Nevoeiro de 1952, em Londres, Inglaterra, “um dos mais sérios acidentes causados pela combinação da inversão térmica e de uma grande concentração de gases poluentes na atmosfera” (CARVALHO, 2013, p.36), que registrou 4.000 mortes; a contaminação por mercúrio na Baía de Minamata, no Japão, detectada em 1956, provocada pela indústria química Chisso-Minamata, que registrou 900 mortes; o acidente nuclear em Chernobyl, na Ucrânia, em 1986 que, segundo dados oficiais, causou a morte de 4.000 pessoas e doenças relacionadas à radiação em outras 70.000 (CARVALHO, 2013); e, mais recentemente, no Brasil, o rompimento da barragem da mineradora Samarco, na cidade de Mariana em Minas Gerais, em 2015, causando várias mortes e a contaminação do Rio Doce, que abastece municípios dos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo. Tais acontecimentos nos levam a refletir acerca da eficiência do modo de produção capitalista e de um paradigma positivista de ciência frente à solução dos problemas que se apresentam, dentre eles, a problemática ambiental.

Nesse contexto, alguns autores começaram a questionar a capacidade de o modelo de ciência preponderante apresentar soluções às questões que se colocam na contemporaneidade. Adorno e Horkheimer (1985), na obra “Dialética do Esclarecimento”, deixam claro sua preocupação com os limites do paradigma predominante de ciência, sobretudo, com a sua submissão à ideologia dominante.

Se uma parte do conhecimento consiste no cultivo e no exame atentos da tradição científica (especialmente onde ela se vê entregue ao esquecimento como um lastro inútil pelos expurgadores positivistas), em compensação, no colapso atual da civilização burguesa, o que se torna problemático é não apenas a atividade, mas o sentido da ciência.[...] Se se tratasse apenas dos obstáculos resultantes da instrumentação desmemoriada da ciência, o pensamento sobre questões sociais poderia, pelo menos, tomar como ponto de partida as tendências opostas à ciência oficial. Mas também estas são presas do processo global de produção. Elas não se modificaram menos do que a ideologia à qual se referiam. Com elas se passa o que sempre sucedeu ao pensamento triunfante. Se ele sai voluntariamente de seu elemento crítico como um mero instrumento ao serviço da ordem existente, ele tende, contra sua própria vontade, a transformar aquilo que escolheu como positivo em algo de negativo, de destrutivo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.2)

Stengers (2015), ao abordar a problemática ambiental e a ilusão de liberdade que o capitalismo nos oferece, também coloca em dúvida a crença de que a ciência possa sozinha fornecer uma solução frente às questões atuais.

Não se pode dar como certo que as ciências, ao menos como as conhecemos, tenham capacidade para responder às ameaças do futuro; em compensação, em relação à chamada “economia do conhecimento”¹, é relativamente certo que as respostas que os cientistas hão de propor não nos permitirão evitar a barbárie (STENGERS, 2015, p.19).

Frente a essa realidade, também se questiona a capacidade do que chamamos de “desenvolvimento” responder aos diversos problemas da contemporaneidade. Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) desponta como uma “possibilidade de provocar mudanças e alterar esse quadro” (CARVALHO, 1989, p.5). Cabe ressaltar aqui que a EA que nos interessa, como destacado por Loureiro (2012), é a que se consolida por meio da ação política, transformadora, democrática e, portanto, emancipatória.

Por esse ângulo, convém refletir sobre os sentidos de uma Educação Ambiental emancipatória por meio da Teoria Crítica, por esta nos oferecer uma leitura não apenas descritiva da realidade, como no positivismo, mas sim uma reflexão acerca do que é a realidade e como ela poderia ser, ou seja, dos

¹ Stengers (2015), ao mencionar a “economia do conhecimento”, designa uma predominância da reorientação das políticas de pesquisa pública que se baseiam nas parcerias com a indústria, o que significa dar poder à indústria de dirigir diretamente a pesquisa e seus critérios de êxito.

obstáculos que a impedem de ser como poderia. A opção por esse referencial epistemológico é justificada quando entendemos que o próprio sistema capitalista nos fornece uma ilusão de sociedade que não realiza (NOBRE, 2008), necessitando então de uma análise aprofundada a respeito dos obstáculos impostos aos potenciais emancipatórios presentes no mundo.

Na contemporaneidade e no interior do sistema capitalista, a barbárie surge como um conceito que se define não só por guerras, mas também por uma ideia de desenvolvimento caracterizada pela exploração e pelo aprofundamento de desigualdades sociais quando o próprio sistema não realiza os ideais máximos da sociedade burguesa que promete: liberdade e igualdade (STENGERS, 2015).

Adorno (2000, p.154) discute a tese de que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. No senso comum, entendemos que a barbárie só pode ser evitada com o progresso (VALENTIN, 2014). No entanto, o autor nos indica que é exatamente o contrário e que indícios de barbárie são latentes na nossa sociedade, tomando Auschwitz como o ápice da barbárie e da maldade humana. Dessa forma, pensar “sobre as diversas formas de violências, misérias e degradações ambientais, que colocam em risco o futuro do planeta são exigências para que a barbárie não se repita” (VALENTIN, 2014, p.60).

Considerando que a barbárie está presente no modo de produção capitalista, Stengers (2015), ao analisar os problemas do desenvolvimento movido pelo crescimento econômico, afirma que

o caráter intrinsecamente “insustentável” desse desenvolvimento, que alguns anunciavam há décadas, tornou-se agora um saber comum. [...] O que sabemos agora é que, se aguentarmos firme e continuarmos a ter confiança no crescimento, vamos, como se diz, “dar de cara com a parede”. (STENGERS, 2015, p.9)

Com esse caráter insustentável do desenvolvimento, pensar a problemática ambiental torna-se a questão central. Diante disso, ganham força na década de 80 as ideias relacionadas ao “ecodesenvolvimento”, sendo que no ano de 1987, Gro Harlem Brundtland sugere o termo “Desenvolvimento

Sustentável”, por meio da publicação do documento “Nosso Futuro Comum” (BRUNDTLAND, 1987). Nobre (1999), ao caracterizar o documento citado, afirma que se trata essencialmente de um projeto de institucionalização da problemática ambiental, com o objetivo de elevar a problemática ambiental à agenda política internacional e fazer com que as preocupações ambientais sirvam como base para a formulação e implementação de políticas públicas.

Mesmo antes da sugestão do termo “Desenvolvimento Sustentável” os princípios norteadores da Educação Ambiental (EA) desde Tbilisi já incluíam seus principais fundamentos: “a necessidade de considerar os aspectos sociais do ambiente e as suas relações entre a economia, o ambiente e o desenvolvimento; a adoção das perspectivas locais e globais; a promoção da solidariedade internacional, etc” (SAUVÉ, 1997, p.1). Sob essa perspectiva, a autora ainda questiona a relação entre a Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável e discute, por meio das concepções de ambiente e de desenvolvimento sustentável (DS), o que uma EA para o DS realmente nos traz de novo. No entanto, ao discorrer sobre o tema, aponta para uma preocupação inicial: seria possível uma EA para o DS permitir que os indivíduos pensem por si, sob os preceitos da autonomia e do pensamento crítico?

Tal questionamento induz à reflexão acerca dos objetivos da Educação Ambiental. Se a EA é essencialmente política e não deve ser compreendida apenas como um instrumento de mudança cultural ou comportamental, mas sim também como um meio de transformação social, seria o termo “Desenvolvimento Sustentável”, caracterizado dentro de um viés mercantilista, contraditório?

É imperativo dizer que as contradições da sociedade marcam a educação. Nesse sentido, propomos uma reflexão crítica acerca das tendências da EA, assumindo a vertente pragmática, materializada nas correntes de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável como hegemônica (LAYRARGUES; LIMA, 2014) e discutindo os entraves dessa vertente para uma EA emancipatória.

AS CORRENTES E AS TENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O crescimento do interesse pela questão ambiental nos últimos anos é, sem dúvidas, um dos fatores que tem resultado em diferentes correntes e tendências político-pedagógicas da EA ao longo de sua história. Essas diferentes correntes e tendências da EA são objeto de estudo de vários autores, dentre os quais podemos destacar Sorrentino (1995), Lima (2002), Amaral (2004) e Layrargues e Lima (2014). Vale ressaltar que cada uma das correntes e tendências delineadas neste texto possuem concepções diferenciadas entre si, que de acordo com Reigota (2010) estão vinculadas à concepção de ambiente.

Sorrentino (1995) propõe em seu trabalho uma classificação com quatro principais correntes para a EA, denominadas: *conservacionista*, *educação ao ar livre*, *gestão ambiental* e *economia ecológica*. A primeira corrente, “conservacionista”, está ligada à Biologia e relaciona-se com os países desenvolvidos e com as causas e consequências da degradação ambiental. A segunda, “educação ao ar livre”, relaciona-se aos aspectos culturais, envolvendo antigos naturalistas, escoteiros, espeleólogos, adeptos do montanhismo e outras modalidades de lazer e ecoturismo. A terceira, “gestão ambiental”, está ligada à política, aos movimentos sociais, em especial da América Latina, e com a participação democrática da população. Por fim, a quarta corrente, denominada “economia ecológica” tem inspiração no conceito de “ecodesenvolvimento”, que se desdobra em duas vertentes, a de “desenvolvimento sustentável”, envolvendo empresários, ONGs e governantes e a de “sociedade sustentável”, que se opõe a outra vertente e ao modelo de desenvolvimento e os considera adeptos do *status quo*.

Outras três tendências do campo da EA são apontadas por Lima (2002), denominadas: *conservadora*, *conservadorismo dinâmico* e *emancipatória*. Para o autor, a tendência “conservadora” incorpora uma visão fragmentada e reducionista, caracterizada pelo individualismo, pelo foco comportamentalista, pela ausência da politização no debate ambiental consoante à banalização da noção de cidadania e participação social. Já a tendência denominada “conservadorismo dinâmico”, segundo o autor,

opera por mudanças aparentes e parciais nas relações entre sociedade e ambiente enquanto conserva o essencial. Na verdade, a própria racionalidade de sua ação apoia-se na ideia de antecipar mudanças cosméticas a fim de garantir que não haja mudanças (LIMA, 2002, p.125).

A terceira tendência, denominada “emancipatória” caracteriza-se por uma visão que abrange a complexidade e a multidimensionalidade da questão ambiental, exigindo para isso uma postura crítica que tenha como premissas para a sustentabilidade a democracia e a participação cidadã (LIMA, 2002).

Amaral (2004, p.151) ressalta que não há um consenso “tanto no plano teórico quanto nos programas e ações” e, portanto, o que há aparentemente é um direcionamento dos discursos e práticas para diferentes “correntes de pensamento”. Dessa forma, ao identificar quatro tendências para a EA, denominadas: *adestramento ambiental*, *desenvolvimento sustentável*, *ecologismo radical* e *pensamento crítico*, enfatiza que tais tendências podem se apresentar “mutuamente miscigenadas” e ter características contraditórias.

A primeira tendência, “adestramento ambiental”, caracteriza-se por uma visão utilitarista e antropocêntrica, com a valorização da ciência e tecnologia na solução dos problemas. Nessa tendência, há praticamente uma ausência da postura crítica, na qual não se considera os pressupostos sociais, políticos e econômicos, além de assumir um forte viés comportamentalista.

Na tendência do “desenvolvimento sustentável”, assim como na anterior, há uma visão antropocêntrica, ainda que atenuada, bem como uma grande certeza de que a ciência e tecnologia resolverão os problemas ambientais. No entanto, esta tendência é diferente da anterior por preconizar o equilíbrio entre ambiente e desenvolvimento econômico, sem indicar transformações profundas. Em outras palavras, nesta tendência, sociedade e cultura ficam subordinadas à economia e aos interesses ambientais.

A terceira tendência, denominada “ecologismo radical”, considera o capitalismo e suas formas de exploração, bem como a ciência e a técnica os grandes culpados pela crise ambiental, e por isso propõe uma ética preservacionista e um total retrocesso nos padrões atuais de civilização, resultado de uma “transformação completa dos atuais padrões de relação entre ser humano e o restante da natureza” (AMARAL, 2006, p.9).

O “pensamento crítico”, quarta tendência identificada por Amaral (2004), ao contrário das outras tendências, não dissocia Educação e Educação Ambiental, construindo uma perspectiva educacional na qual o ambiente é o tema gerador do currículo, seja em termos programáticos, seja em termos metodológicos.

Layrargues e Lima (2014) identificam as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental, com características que representam uma síntese das tendências e correntes de diversos autores já apontadas durante esse texto. Dessa forma, os autores propõem três grandes tendências, denominadas *conservacionista*, *pragmática* e *crítica* (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Na macrotendência “conservacionista”, vincula-se a EA aos princípios da Ecologia, valorizando-se a relação afetiva com a natureza e enfatizando a mudança de comportamento individual em relação ao ambiente. Segundo os autores, esta tendência apresenta “limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação social, por estarem distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.30)

A macrotendência “pragmática”, derivada da conservacionista é, segundo os autores, a expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado, que decorrem da hegemonia neoliberal instituída no mundo desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello, nos anos 1990. Nesta macrotendência, o foco está no Desenvolvimento Sustentável, além das noções de Consumo Sustentável, representadas pela economia de energia ou água, a diminuição da “pegada ecológica”, o mercado de carbono, entre outros.

Por fim, a macrotendência “crítica” enfatiza a revisão crítica dos “fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental”, com forte viés sociológico e político, introduzindo no debate conceitos-chave, tais como cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social. No entanto, o autor alerta para o perigo dos reducionismos, afirmando que “reducionismos são empobrecedores”, inclusive

os sociologismos e politicismos. Na tendência crítica, deve-se considerar a complexidade do campo e a necessidade de ampla mobilização, distanciando-se das falsas dualidades impostas pelo modelo cartesiano. É uma tendência em crescimento no campo da EA, contrapondo-se à hegemonia da tendência pragmática.

Ao apresentar tais tendências delineadas por diferentes autores, é possível verificar certas similaridades e/ou correspondências. Dessa forma e tendo em vista que consideramos as macrotendências apontadas por Layrargues e Lima (2014) como uma síntese das tendências e correntes já identificadas por outros autores, a tabela 1 nos apresenta as similaridades encontradas em Sorrentino (1995), Lima (2002) e Amaral (2004) no interior dessas macrotendências.

Tabela 1 – Correspondências entre as correntes e tendências de EA em Sorrentino (1995), Lima (2002), Amaral (2004) e Layrargues e Lima (2014).

MACROTENDÊNCIAS DA EA (LAYRARGUES; LIMA, 2014)	CORRESPONDÊNCIA
Conservacionista	<ul style="list-style-type: none">• Conservacionista (Sorrentino, 1995)• Conservadora (Lima, 2002)• Adestramento ambiental (Amaral, 2004)
Pragmática	<ul style="list-style-type: none">• Vertente do “Desenvolvimento sustentável”, na tendência da Economia Ecológica (Sorrentino, 1995)• Conservadorismo dinâmico (Lima, 2002)• Desenvolvimento sustentável (Amaral, 2004)
Crítica	<ul style="list-style-type: none">• Gestão Ambiental (Sorrentino, 1995)• Emancipatória (Lima, 2002)• Pensamento crítico (Amaral, 2004)

Conforme apontam Layrargues e Lima (2014), o despontar de uma autorreflexividade da Educação Ambiental, fruto dos diversos estudos que procuraram criar novas representações de realidade e compreender a diversidade intrínseca a este vasto campo, contribuiu para uma inflexão das

práticas pedagógicas em EA, contrapondo a tendência crítica à conservacionista, tornando esta última vertente menos recorrente. Embora tal contraposição tenha contribuído para um crescimento da vertente crítica, os autores apontam para uma predominância da tendência pragmática, de características a-histórica, apolítica, conteudística e normativa, consolidada pelas correntes de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável.

OS PROBLEMAS DO PRAGMATISMO EM CONTRAPONTO A UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA

O pragmatismo, na realidade, se consolidou como um problema aparente em toda a Educação. Dalbosco (2010) chama a atenção para os equívocos cometidos por abordagens pedagógicas que se preocupem apenas com a ação imediata e resultados práticos, fruto em sua maioria da preocupação com resultados imediatos e cumprimento de legislações. Nesse sentido, o autor demonstra sua preocupação com a perda do potencial crítico, transformador e emancipador da educação por meio da convicção de que é impossível desenvolver uma educação de qualidade, comprometida com a formação humana dos indivíduos e o desenvolvimento democrático da sociedade, sem o aprofundamento teórico e a reflexão acerca do sentido da formação.

Ao falarmos sobre emancipação e Educação Ambiental emancipatória, tomamos como referencial principal o sentido de emancipação proposto por Adorno (2000). Vale ressaltar que essa corrente da EA, como propõe Loureiro (2012), encontra-se no âmbito da vertente crítica, com concepções similares às das correntes denominadas Educação Ambiental crítica, Educação Ambiental popular e Educação Ambiental transformadora.

Adorno (2000), ao apresentar sua concepção inicial de educação, infere que educação não é

modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior

importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2000, p.141)

Na perspectiva da democracia como condição básica para uma vertente emancipatória de educação, qualquer ideia ou corrente exterior que tente se impor ou ser legitimada frente à consciência pode ser considerada antidemocrática, ou seja, o contrário de uma consciência emancipada e, portanto, representa um obstáculo à emancipação.

Há pelo menos duas décadas a proposta de uma EA crítica vem estruturando sua teoria e prática, com o objetivo de questionar a EA conservadora, no entanto, esta ainda é a vertente mais desenvolvida nas escolas (GUIMARÃES, 2007). Layrargues e Lima (2014) afirmam que apesar de haver um crescimento da corrente crítica, as práticas educativas em EA estão predominantemente orientadas pela macrotendência pragmática, que representa uma atualização da tendência conservacionista, ou seja, possui características mais próximas a uma EA conservadora. Esse afastamento do pensamento crítico induz à procura de soluções rápidas, ingênuas, simplistas e reducionistas, que não priorizam a reflexão e a intervenção nas causas e origens da crise ambiental.

Loureiro (2012, p.49), ao elencar alguns indícios de uma crise ambiental na atualidade, chama a atenção para a necessidade da busca por soluções “para além do desenvolvimento econômico, do aparato tecnológico e de mudanças comportamentalistas”. Alerta também para os riscos da simplificação da “questão ambiental” por meio do pragmatismo, ou seja, da supremacia do fazer desarticulado do pensar teorizado. Nesse contexto, não há um questionamento acerca do padrão societário, do paradigma científico, tampouco se leva em consideração o caráter específico e temporal dos sujeitos, resultando na proposição de soluções imediatas e de caráter paliativo.

Contra-pondo-se ao contexto apresentado, encontramos na Teoria Crítica profundos questionamentos acerca da razão como um meio legitimador do poder, tanto político como econômico, utilizada para defender uma objetividade

científica e um suposto controle da realidade pela tecnologia. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o esclarecimento não conseguiu converter o mito em razão, pois esta foi sucumbida pelo domínio da natureza e pela racionalidade técnica.

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.100).

Nesse sentido, podemos concluir que a tendência emancipatória da EA só se consolida pela democracia e participação cidadã e que, consoante Adorno (2000) tal democracia só é possível em uma sociedade formada por sujeitos emancipados, capazes de problematizar a realidade e romper definitivamente com a barbárie imposta pelo padrão vigente de sociedade e de civilização.

Todavia, no interior da vertente pragmática, como já mencionado, as correntes do “Desenvolvimento Sustentável” e do “Consumo Sustentável” assumem um viés urbano-industrial, materializada inicialmente pela problemática do lixo urbano-industrial das cidades, além da coleta seletiva e da reciclagem como temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Segundo Nobre (1999), é exatamente a contradição inerente ao termo “Desenvolvimento Sustentável” que consolida a sua força. Além disso, define o conceito por trás do DS como “vazio” e, portanto, essa ausência de uma explicitação sobre a sua ideia fundamental é que possibilita uma disputa política em torno do sentido que esse conceito deverá assumir.

Atualmente, essa vertente converge com os temas da Mudança Climática e da Economia Verde, a criação de mercados verdes (como o de carbono), criação de tecnologias limpas, impacto zero, “pegada ecológica”, entre outros. Nessa vertente, não há uma contraposição ao modelo econômico vigente, nem se considera os diferentes recortes sociais, mas sim uma adequação ou simples adaptação da problemática ambiental ao *status quo*, ou seja, ao sistema de produção capitalista que, dentre outros problemas,

demanda uma crescente geração de lixo e, para consolidar sua viabilidade, assume a prioridade do reciclar.

Adorno (2000), ao referir-se à indústria cultural e à onipresença do capitalismo apresentado como subjetividade exclusiva, infere que essa adaptação rompe com os preceitos da autonomia, que julgamos necessária para a redefinição de nosso relacionamento com todas as espécies, incluindo a nossa própria espécie, e com o planeta.

A indústria cultural impõe uma síntese pelo mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito. Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo. Perdem a capacidade de se relacionar com o outro, com algo efetivamente exterior, permanecendo apenas a capacidade de se referir a representação que eles próprios fazem desse outro externo. (ADORNO, 2000, p.25-26)

Carvalho (2006) define a Educação Ambiental como uma educação política que envolve três importantes dimensões do processo educativo: a dimensão de conhecimentos, a dimensão de valores, tanto éticos como estéticos e a dimensão da participação política. Somente por meio da articulação destas três dimensões é que se pode abrir caminhos e possibilidades em direção a uma prática intencional e responsável, que compreende o mundo na sua complexidade e a vida na sua totalidade, que busca formas de superação da dominação capitalista e que abre espaço para o diálogo, o que, em outras palavras, significa uma prática que possa conduzir à emancipação e a construção de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, entendemos que a EA não deve se reduzir simplesmente à uma visão utilitarista que prioriza aspectos comportamentais em detrimento de aspectos políticos que favorecem o pensamento crítico, a transformação social e a emancipação. Assim, o crescimento das vertentes críticas de EA representa uma resistência a pressão ideológica da lógica dominante, configurando-se para além de uma mera contraposição à hegemonia da EA pragmática, mas uma futura consolidação da tendência crítica como central no campo da Educação Ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a institucionalização do Desenvolvimento Sustentável e as diferentes correntes e tendências da Educação Ambiental apresentadas neste texto, bem como os argumentos a favor de uma Educação Ambiental emancipatória, compreendemos que a tendência pragmática da EA desperdiça seu potencial crítico ao assumir um viés ideológico que não se opõe ao atual modelo econômico, desconsiderando diferentes recortes sociais e a dinâmica dos padrões de sociedade e civilização vigentes.

A educação ambiental deve ser transformadora, emancipatória e crítica sendo assim, a EA determina também uma concepção de educação que deve ser um ato político baseado em valores para a transformação social. Dessa forma, entendemos que a EA pragmática, materializada pelas práticas inerentes às correntes do Desenvolvimento Sustentável e do Consumo Sustentável é incapaz de se contrapor ao status quo e caminhar na contramão da estrutura social vigente, e que ao contrário do que propõe as correntes críticas de EA, trata com primazia as soluções imediatistas e desconectadas do pensamento crítico, o que impõe uma barreira à emancipação, ao mesmo tempo em que a realidade posta exige um enfoque emancipatório.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMARAL, I. A. Programas e ações de formação docente em Educação Ambiental. In: COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, 1. 2004, Itajaí. **Pesquisa em Educação Ambiental**: Pensamento e Reflexões de Pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2004. p. 145-167

_____. **A Educação Ambiental nos currículos escolares**. Curitiba: SEE, 2006.

BRUNDTLAND, G. Relatório Brundtland. **Our Common Future: United Nations**, 1987.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de primeiro grau**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989

_____. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sisle.; LOGAREZZI, Amadeu. (org.) **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 18-41.

_____. Pesquisa em Educação Ambiental: compromisso com a vida. **Ciências Humanas e Sociais em Revista.**, Rio de Janeiro, v.35, n. 2, jul/dez. 2013.

DALBOSCO, C.A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GUIMARÃES, M. **Formação de educadores ambientais**. 8. Ed. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n.1, p. 23-40, jan-mar. 2014.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R.S. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOBRE, M. Desenvolvimento sustentado e problemática ambiental. **Lua Nova**. São Paulo, n. 47, ago. 1999.

_____. Max Horkheimer: a teoria crítica entre o nazismo e o capitalismo tardio. In: NOBRE, M. (Org). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 10, jul-dez. 1997.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e universidade: um estudo de caso**. 1995. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes**. Trad. Eloisa Araújo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VALENTIN, L. A dimensão política na formação continuada de professores em educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 31, n. 2, p.58-72, jul./dez. 2014.

Recebido em: 19/02/2017

Aprovado em: 11/09/2017

