



EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRABALHO ENTRE REPRODUZIR E PRODUZIR CRIATIVAMENTE

Luciana Ferreira da Silva – USP
montesazuiz@usp.br

Resumo

Este artigo pretende contribuir para as práxis de Educação Ambiental Crítica. A preocupação central está em aproximar as práxis de Educação Ambiental Crítica das teorias sociais e pedagógicas também críticas. O conceito de ambiente utilizado abarca os fenômenos naturais, sociais, culturais, econômicos e políticos. Pelo aspecto social do conceito de ambiente é que surge a importância de analisar a categoria sociológica clássica essencial, ou seja, a de trabalho. Essa análise não defende que a educação- em qualquer sentido - seja reduzida a educar para o trabalho. Contudo, defende a importância da redefinição dessa categoria como um dos aspectos fundamentais para análises dos postulados críticos em Educação Ambiental. Nesse sentido, são problematizados os nexos entre educação, educação ambiental crítica e a categoria trabalho.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Trabalho; Práxis.

Abstract

This article contributes to the practice of Critical Environmental Education. The central concern is to bring the practice of Environmental Education Critical to the also critical social and educational theories. The concept of environment used encompasses the natural phenomena, social, cultural, economic and political. On the social aspect of the concept of environment that is the importance of analyzing the essential classical sociological category, or to work. This analysis argues that the non-education in any sense - is reduced to educate for work. However, advocates the importance of redefining the category as one of the key issues for critical analysis of postulated in Environmental Education. In this sense, are problematised the nexus between education, environmental education and critical work category.

Keywords: Critical Environmental Education, Labor, Práxis.

Nas últimas décadas a questão ambiental ganhou enorme notoriedade como problemática mundial. Ao mesmo tempo em que aumenta o conhecimento e debate sobre a questão, aumenta também a degradação. Neste contexto, no caso brasileiro, a Educação Ambiental foi introduzida no ensino formal e definida pela Política Nacional de Educação Ambiental de abril de 1999. No ensino formal ela se apresenta dentro de uma perspectiva transversal, não como disciplina específica. A Educação Ambiental, mesmo sendo um campo novo e plural, possui referenciais metodológicos e práticos bastante desenvolvidos e pertinentes, mas, por constituição, controverso e conflituoso. Principalmente em suas vertentes críticas ainda existem lacunas e enormes necessidades de contextualizações conceituais e aprofundamentos teóricos. Sem essa consideração a tendência é de que ocorram equivocadas formulações e, portanto, o esvaziamento de sua potencialidade transformadora.

Nessa pluralidade de vertentes de Educação Ambiental torna-se necessário explicitar que existem correntes distintas e contraditórias. Nesse sentido, não nos parece mais suficiente apenas utilizar o termo Educação Ambiental. Para nossa análise pautada na busca pela transformação social torna-se fundamental explicitar que se trata da vertente crítica de análise. Portanto, dialogamos com as vertentes de teorias sociais e educacionais críticas. Isto nos coloca a percepção de que um maior aprofundamento e entendimento de tais teorias são cruciais para a efetivação de práxis pedagógicas diferenciadas. Justamente nesse aspecto, o de não aprofundar seus postulados teóricos, se encontra as lacunas das práxis da Educação Ambiental Crítica. Sendo assim, tal situação a coloca em grande risco de se transformar em mais um jargão.

O esvaziamento do discurso e das diretrizes para uma Educação Ambiental Crítica, principalmente no âmbito do ensino formal, é um dos grandes entraves enfrentados pelos educadores que se pautam por essa vertente. Emerge dessa conjuntura a necessidade de reflexão sobre suas múltiplas causas. Podemos afirmar que a Educação Ambiental carrega em seu arcabouço a criticidade – explícita em documentos oficiais – contra modelos de desenvolvimentos degradantes do homem e da natureza¹. Podemos afirmar, também, que essa se relaciona diretamente com a busca para superar e contribuir com a construção de novas formas de pensar e de viver coletivamente. A busca pelo novo demanda a preocupação com o entendimento da diversidade em seus aspectos ambientais e sociais. Um preceito importante para alicerçar a criticidade da EA é o reconhecimento de que mesmo na padronização e hegemonia do modo de produção capitalista, coexistem outras formas contra-hegemônicas. Portanto, muitas vezes não se trata de buscar novas formas de pensar e viver, mas sim, de conservar e dar visibilidade à diferença e conquistar poder político para manutenção e expansão daquilo que ainda existe, mas, parece não existir.

Para contribuir com o arcabouço epistemológico da Educação Ambiental Crítica é necessário situá-la diante das teorias sociais e educacionais críticas já constituídas. O entendimento de ambiente como conceito que abarca os fenômenos naturais, sociais, culturais, econômicos e políticos alicerça a conceituação de Educação Ambiental Crítica aqui utilizada. Por isto a importância de analisar os nexos dessa com a categoria sociológica clássica essencial, ou seja, a de trabalho. Para tanto, problematizaremos os nexos entre educação, educação ambiental crítica e a categoria trabalho. Não é considerada aqui a possibilidade de analisar a dimensão social do ambiente sem evidenciar a relevância da categoria trabalho. Essa categoria é entendida como estratégica para as análises do social. Nas sociedades modernas ocidentais o trabalho se tornou uma esfera separada das outras atividades sociais. Com isto, pela primeira vez, foi possível “personificar” o trabalho na categoria social do “trabalhador”. Isto se deu ‘pela separação entre a esfera doméstica e a esfera da produção, pela divisão entre propriedade privada e trabalho assalariado’ (OFFE, 1989:6). Mas, a concepção de

¹ Documentos e Tratado de EA - apesar de usar terminologias diferentes como transformação social e ambiental, busca por desenvolvimento sustentável ou mesmo de sociedades sustentáveis – partem com essas explicitações de uma crítica ao modelo hegemônico de desenvolvimento, quer para aperfeiçoá-lo, reformá-lo ou promover rupturas. Na Política Nacional de Educação Ambiental no capítulo 1 artigo 5 “II - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social”. Nos objetivos da EA registrados no Programa Nacional de Educação Ambiental: “estimular e apoiar processos de educação ambiental na construção de valores e relações sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação de todos na edificação de sociedades sustentáveis” (PRONEA, 2003:23). No item II-2 do Tratado de Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis e Responsabilidade Global: “A Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.”

trabalho varia histórica, cultural e socialmente. Sociedades ameríndias, africanas, orientais – dentre outras – construíram representações e organizações de trabalho diversas. Considerando a diversidade social, o trabalho é entendido como uma categoria essencial para análise da produção e organização da vida coletiva. Portanto, sociologicamente relevante. E de que maneira, na atualidade brasileira, essa categoria se relaciona com a educação? E de que maneiras a Educação Ambiental Crítica necessita incorporar o trabalho como dimensão relevante?

Para o enfrentamento dessas questões propõe-se uma análise que parte dos seguintes pressupostos:

- a) Tanto a Educação de maneira geral, como a Educação Ambiental Crítica necessitam considerar as influências recíprocas da organização social do trabalho para suas construções. Contudo, não cabe à educação se limitar ao mundo do trabalho.
- b) As teorias sociais e educacionais críticas possuem amplas trajetórias de análises da organização social do trabalho hegemônica. Tais análises não podem ser reduzidas ou ignoradas pela construção da práxis da EA Crítica.
- c) Cabe às práxis pedagógicas de EA Crítica a incorporação da criticidade quanto à organização do trabalho social hegemônica (por sua relação com a degradação do homem pelo homem, da mulher, dos demais seres e do ambiente como um todo).
- d) A busca da EA por contribuir com transformação social necessita considerar mudança na organização social do trabalho como uma das mediações essenciais para novas formas de vida coletiva. A transição deve ser problematizada em suas relações com mudanças culturais e pacíficas, sem que isto signifique ignorar os poderes políticos e econômicos inerentes à organização hegemônica.
- e) A organização do trabalho hegemônica coloca obstáculos cruciais ao desenvolvimento e efetivação de práxis de Educação Ambiental Crítica. Isto ocorre, de forma bastante reveladora, no ambiente escolar - tanto pelo entendimento do estudante como futura mão-de-obra, como do professor enquanto trabalhador assalariado.

Trataremos de temas polêmicos, contudo, entendidos como fundamentais para alavancar maiores debates sobre essa relevante questão. Problematizaremos os seguintes aspectos: 1) A importância da dimensão teórica para o entendimento da práxis pedagógica da Educação Ambiental Crítica. Tal abordagem carrega a idéia de trabalho como não alienante; 2) Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e a Política Nacional de Educação Ambiental descrevem as suas relações com a categoria trabalho; 3) A importância da recriação do trabalho para a Educação Ambiental Crítica. Para isso defende-se a contribuição teórica estabelecida por Boaventura de Sousa Santos sobre sociologia das ausências, sociologia das emergências e tradução².

Teoria, da Alienação à Práxis

² Trata-se de categorias construídas no livro “A gramática do tempo. Para uma nova cultura política” de 2006. Ao construir essas categorias o autor afirma que: “ muito do que não existe econômica, social, política e culturalmente é activamente produzido como não existente através do conjunto articulado de monoculturas de saberes, de tempos, de classificações sociais, de escalas e de produtividades.” (SANTOS, 2006: 17)

"Se os fatos não se encaixam na teoria, modifique os fatos." (Albert Einstein)

A busca pelo aprofundamento teórico da Educação Ambiental, em especial para suas vertentes críticas, torna-se não apenas necessária, mas, primordial. Um dos desafios cruciais para esse campo é não repetir o equívoco positivista da separação entre teoria e prática. A Educação Ambiental vem utilizando em seu discurso uma série de conceitos e categorias sem explicitar suas filiações, suas correspondentes correntes ideológicas. Tal situação acaba por potencializar a construção de jargões esvaziados de sentido. Podemos enumerar aqui alguns exemplos: educação, transformação social, revolução, emancipação, interdisciplinaridade, complexidade, práxis, redes, dentre outros. Todos esses exemplos possuem significados e conceituações até mesmo antagônicos dependendo da vertente analítica. Portanto, não se trata de termos sem controvérsias ou uníssonos. Nesse contexto, algumas explicitações são necessárias ao debate sobre Educação Ambiental aqui proposto.

No caso da vertente de EA crítica entender as diferenciações conceituais ganha especial importância. As teorias sociais e educacionais críticas possuem profundas e maduras elaborações. O diálogo entre essas e a EA Crítica é crucial para explicitarmos as diferenciações e oposições desse campo com relação aos pressupostos do campo educacional geral – mesmo em suas vertentes críticas – bem como suas aproximações e similaridades. Na medida em que a práxis pedagógica diz respeito às relações entre teoria e prática, o abandono da teorização confunde e enfraquece as práticas e vice-versa. Como afirma Florestan Fernandes ao prefaciar o livro “*Uma Escola para Todos*”:

“Uma pedagogia não pode furtar-se a sua condição de filosofia. Nela, a teoria explica a realidade da escola, ao mesmo tempo que propõe as práticas para alterá-la radicalmente, de maneira revolucionária.”
(FERNANDES apud GADOTTI, 1990:12)

A práxis alicerça a criticidade da Educação Ambiental. E, ironicamente, na construção da práxis educativa ambiental o fazer, sem teorização, vem se destacando em relação à necessária teorização para o fazer e do fazer. Nesse sentido, é preciso compreender os significados e os desdobramentos construídos pelas teorias sociais quanto à categoria *práxis*. Afinal, pode ocorrer o grande equívoco do entendimento de práxis como meramente a efetivação da prática, a corrida pela efetivação de intervenções na realidade, o sobressair do fazer, da ação sem problematizar os desdobramentos e significados desses.

Muitas vezes a construção social e histórica sobre a expressão *práxis* aparece vinculada ao trabalho. A palavra é de origem grega. Trata-se de um substantivo advindo do verbo *Práttein* utilizado para designar ação, atividade, realização. Do grego passou ao latim e, posteriormente, para as línguas de sociedades modernas européias. Possuía vários significados e era nome de uma deusa grega. Já na *filosofia* grega foi utilizada por Platão, contudo, Aristóteles é quem lhe deu significado mais preciso. Para ele, *práxis* trata de uma ação na qual o agente, o ato e o resultado da ação são inseparáveis. Ele afirma que, ao viver em conjunto, os homens procuram a felicidade como finalidade. Esses ao agirem, discutem e deliberam sobre os meios pelos quais podem realizar a ação. De forma aristotélica é possível utilizar *práxis* para designar todas as atividades humanas, contudo, ele sugere que essa deva ser utilizada para designar uma das três atividades básicas do homem (*práxis*, *theoria*, *poiesis*). Para Aristóteles existiriam três tipos básicos de conhecimento: o teórico, o prático e o da *poiesis* - que seria o produtivo. Na escola de Aristóteles, a adoção da dicotomia entre teoria e prática fez com que aceitassem essa divisão das atividades humanas. Contudo, com o

desenvolvimento de certas ciências e artes aplicadas (medicina, navegação), o sentido de *práxis* se alia ao de aplicação de uma teoria. Para Petrovic:

Essa sugestão teve grande aceitação e o uso de *práxis* como *aplicação de uma teoria* sobreviveu até nossos dias. Francis Bacon deu destaque ao conceito de *práxis* nesse sentido e, ao mesmo tempo, insistiu que o verdadeiro conhecimento é o que dá frutos na *práxis* (PETROVIC, 1971: 292).

Segundo Petrovic, essa percepção de *práxis* foi utilizada tanto por D'Alembert na Enciclopédia como por Locke – também influenciado por Aristóteles. Esse uso teve grande adesão. A modificação no uso do termo teria se verificado através de Kant. Esse, por sua vez, dividiu a razão teórica (ou especulativa) e a razão prática (com primazia). Contudo, Kant assegura a unidade da razão baseada na primazia da razão prática sobre a razão teórica. No sistema de Hegel a *práxis* torna-se um dos momentos da verdade absoluta. Ele aceitou a divisão kantiana entre o teórico e o prático, com a primazia desse último, contudo, recusou-se a separar uma filosofia teórica de uma filosofia prática. Para ele, existe um terceiro momento, nem teórico, nem prático, mas sim ambos ao mesmo tempo. (PETROVIC, 1971)

Podemos afirmar que na história moderna do pensamento ocidental o conceito de *práxis* representa elemento central em filosofias como as marxistas e pragmáticas. (GOZZI, 1993; PETROVIC, 1971). Em Marx o conceito é central de uma filosofia que busca transcender-se como novo pensamento e como transformação revolucionária do mundo. Na primeira das teses sobre Feuerbach ele afirma:

O principal defeito de todo materialismo até aqui (incluindo o de Feuerbach) consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é apreendido sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, como *práxis*, não subjetivamente. (MARX, 1996: 11)

Nessa proposição Marx se opõe ao *materialismo naturalístico* de origem iluminista que entendia a natureza como dado passivo e para contemplação. Para ele a natureza não existe por si só, mas, em relação ao homem. O conceito de *práxis* demonstra o poder do homem em transformar o ambiente, tanto natural como social. No campo epistemológico a concepção de *práxis* – ao colocá-la como atividade sensível subjetiva – carrega a ruptura com a rígida separação entre ciências da natureza e história. A realidade não é formada por uma natureza pura, não modificada pela história.

Ainda para Marx:

“Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão dessa *práxis*”. (idem *idem*: 14).

Nessas considerações, Marx estabelece relação entre teoria e *práxis*. Os nexos estão presentes: na sua formulação da necessidade de mudar o mundo e não apenas interpretá-lo (XI tese sobre Feuerbach); no fundamento da *práxis* dialética. Para Gozzi a *práxis* em Marx afirma que:

Nada está no intelecto que antes não tenha estado nos sentidos; mas também nada está nos sentidos que antes não tenha estado no intelecto [...] As próprias formas de percepção não são apenas o pressuposto da atividade humana, mas também seu produto [...] Para Marx o

pensamento é a práxis, como também a práxis o seu objeto. Na práxis ambos coincidem.” (GOZZI, 1991: 991).

Para Gramsci o marxismo seria a filosofia da *práxis* e seus fundadores seriam Engels, Marx e Lênin. Para Lênin a *práxis* se dá na unidade do fazer e do saber. Partindo dos pressupostos marxistas Gramsci constrói conceituação de *práxis* como atividade teórico-política e histórico-social dos grupos subalternos para a percepção da realidade global a fim de propor alternativas. Em Gramsci a *práxis* também se relaciona com o trabalho, entendido como “célula histórica elementar” que realiza a mediação que temos entre a natureza e os homens entre si. A *práxis* se relaciona com a ciência na busca de reflexão e pesquisa para formas de conhecimentos voltados para a humanização do mundo. O cientista é visto como um trabalhador que busca a unidade entre teoria e prática no intuito de contribuir com as classes subalternas para a transformação social. Para Gramsci a *práxis* se relaciona à busca pela superação da ordem existente (SEMERARO, 2005).

Mesmo nessa breve e resumida contextualização da *práxis* podemos perceber sua complexidade e suas relações com correntes de teorias críticas clássicas. Nesse contexto, é necessário problematizar definições de Educação Ambiental como esta:

“Uma práxis educativa que é sim cultural e informativa, mas, fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais existentes”(LOUREIRO, 2004: 31)

Ou ainda, como nessa proposição:

Educação Ambiental crítica, transformadora, socioambiental e popular se refere, enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo, a uma única categoria teórico-prática estruturante: educação. (id.ibidem, 2004:35)

Em suas formulações, influenciado por Chauí, Loureiro afirma que a teoria nega a prática imediata e que a *práxis* social é uma atividade socialmente produzida e produtora da existência social. Ao mesmo tempo o autor coloca à educação com categoria estruturante da relação teoria e prática. Isto pode sugerir implicitamente um entendimento da educação como elemento central para transformação social. Tal afirmativa, bastante importante, revela alguns entraves conceituais e uma grande necessidade de aprofundamento teórico para a criticidade da Educação Ambiental. Essa perspectiva está no bojo da discussão acerca da relação entre educação e sociedade. Na medida em que as atividades socialmente produzidas se relacionam ao contexto social maior que usurpa poder político, capacidade de reflexão e que se estrutura na alienação, como a educação pode ter o papel central à transformação? A educação não é mera reprodutora ou determinante e determinada pela sociedade, mas, condicionada. Se ela fosse apenas reprodutora da ordem estabelecida apenas seria aspecto que contribui para o imobilismo da ação social. Ao ser entendida como condicionada um fator torna-se crucial para entendermos seus limites e potencialidades para *práxis* transformadora. A relação entre teoria e prática, na atual conjuntura hegemônica, está colocada num contexto de alienação. O sentido de alienação no qual se alicerça as colocações sobre educação ambiental vem de encontro com o construído por Marx. Para ele, alienação se refere à ação pela qual um indivíduo, grupo, instituição ou mesmo uma sociedade se tornam alheios, estranhos aos resultados ou produtos derivados de sua própria atividade. Para Marx existem muitas formas pelas

quais os homens alienam de si mesmo e dos produtos de sua atividade, causando-lhe impotência e dependência. Neste sentido, as alienações se dão na forma de religião, da filosofia, do senso comum, estado, direito, arte, moral; bem como economicamente na forma mercadoria, dinheiro, capital, etc. O homem aliena-se de sua própria essência, de sua humanidade. Marx admitiu que a alienação, considerada essencialmente no conceito de trabalho, apesar de existir ao longo de toda História, adquiriu seu auge na sociedade capitalista.

Isto revela um nó conceitual, ou seja, como a educação seria não alienante se ela própria se desenvolve num contexto social de alienação? Para o enfrentamento desse nó conceitual é necessária a apreensão do conceito de *práxis* em suas vertentes críticas já postuladas pelo marxismo. Tais vertentes dialogam com a superação da alienação e a busca pela liberdade. Portanto, não basta a EA em sua criticidade ter o postulado da *práxis*, mas, entendê-la em suas construções sócio-históricas. Sem isto vira jargão e se desconecta das análises acerca da alienação e, ao mesmo tempo, da categoria trabalho. Ao mesmo tempo é fundamental entender que a educação é condicionada e não determinada pela sociedade.

Marx em *A Ideologia Alemã* já ressalta a oposição entre trabalho e *práxis*, pelo caráter de alienação do primeiro (MARX, 1996). Outro autor relevante é Marcuse que analisou a relação entre *práxis* e trabalho. Para ele, *práxis* é identificada como ação e trabalho como determinada forma de *práxis*. Ele aponta que nem toda atividade humana é trabalho e esse se dá devido à necessidade. Além da esfera da necessidade (produção e reprodução material) a existência humana continua sendo *práxis*, mas, a da liberdade – diferenciada radicalmente da necessidade. A *práxis* da liberdade é a realização da forma e da plenitude da existência e tem seu objetivo em si mesma. (MARCUSE, 1968)

Nesse sentido, a Educação Ambiental Crítica ao se definir enquanto *práxis* precisa se posicionar com relação a esse denso debate, sobretudo, acerca da necessária redefinição da teoria crítica frente ao contexto atual do modo de produção hegemônico, ou seja, o capitalista. A *práxis* vinculada a definições de Educação Ambiental demanda o enfrentamento da questão da alienação. Com relação à alienação e trabalho, Marx admitiu que seu auge surgiu com o advento da sociedade capitalista, mas, que existiu sob outras formas em sociedades diferentes. A alienação no processo de trabalho, do seu produto e das circunstâncias está inseparavelmente ligada à alienação de si próprio, de seus semelhantes e da própria natureza (FROMM, 1983). Nesse sentido, é fundamental problematizar como a Educação Ambiental Crítica contribui para a construção de *práxis* pedagógicas que necessariamente, por coerência teórica, deve abarcar o desafio da desalienação, portanto, da recriação do trabalho. Quando a Educação Ambiental Crítica se define como *práxis* pedagógica para a transformação social ela está carregando essa trajetória conceitual anteriormente descrita. Portanto, ela dialoga com as vertentes de teorias críticas clássicas. A *práxis* pedagógica em EA Crítica vincula-se, epistemologicamente, à desalienação na organização do trabalho e na sociedade como um todo.

Partindo das construções clássicas a Educação Ambiental Crítica tem como contribuição essencial a construção e tradução de mediações. Essa tarefa é necessária sem que recaia em conceitos clássicos de revolução e mudança social pelo uso da força apenas. Ao mesmo tempo, encontra-se nesse aspecto sua grande lacuna e potencialidade de contribuição genuína para novos paradigmas pedagógicos. Essa contribuição se dá em sintonia com novos paradigmas sociais. Tal recriação deve partir de outros parâmetros que não sejam o da degradação do ambiente e de exploração do homem pelo homem. Cabe a Educação Ambiental Crítica construir, tornar visível e ampliar o debate

acerca das mediações e das rupturas necessárias para a efetivação de *práxis* para a transformação social necessária.

Nesse contexto, Mézaros nos coloca discussões importantes acerca da educação. Ele entende que a educação formal não é fonte ideologicamente primária de consolidação do capital e de sua superação. Esse autor recorre à Gramsci para explicitar sua postulação de que o indivíduo é portador de manutenção e da mudança social. Dessa forma, pensa num processo educativo que toque nas chamadas internalidades reprodutivas do sistema social hegemônico. Para ele, a universalização da educação e a construção de novas categorias e dimensões do trabalho estão intimamente relacionadas (MÉSZAROS, 2005). Para o aprofundamento dessa proposição, passemos a explicitar como aparece oficialmente - ou não - o vínculo entre trabalho e educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Tratado de Educação Ambiental Para Sociedades Sustentáveis e na Política Nacional de Educação Ambiental.

LDB, Tratado, Política Nacional de EA e Trabalho - a materialidade

"Todos somos iguais perante a lei, mas não perante os encarregados de fazê-las cumprir." (S. Jerzy Lec)

"Se fosse necessário estudar todas as leis, não teríamos tempo para as transgredir." (Goethe)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação veio em atendimento aos preceitos constitucionais e resultou de um longo processo de tramitação que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Depois de oito anos de tramitação no Congresso Nacional, finalmente, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada e promulgada (CURY, 1997). Como Lei nacional de Educação carrega os princípios educativos, especifica os níveis e modalidades de ensino, regula e regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional. Como Lei ela define as ações que devem ser realizadas e quais os objetivos a serem atingidos. Para os apontamentos aqui propostos ela é bastante reveladora. Na LDB o trabalho é encontrado em formulações explícitas e definidoras para a educação³. No Título I, Artigo 1º parágrafo 2º, encontra-se: *"A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social"*. Não nos parece pertinente vincular a educação apenas a sua intermediação com o mundo do trabalho, sem dúvida ela é mais do que isto. Contudo, essa vinculação é reveladora por sua dimensão, pelos seus desdobramentos, pelas possíveis relações intrínsecas para educação em relação à organização social do trabalho hegemônica. Como apontamos anteriormente essa forma de organizar o trabalho não é a única, mas sim, a pautada na alienação, portanto, essencialmente baseada na exploração. Normatizar a educação como imediatamente vinculada ao mundo do trabalho a coloca diante da mera reprodução social, da adaptação. Contudo, como afirma Petitat:

Não existe aqui um esquema binário em que a ação da escola se resume a reprodução da dominação de uma classe social. Um esquema destes

³ Na LDB ainda encontramos os seguintes usos da categoria trabalho: Título I Art. 1º "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" Título V, Cap II Seção I Art 22: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Do Ensino Médio Título V Cap II Seção IV Art. 35 II: "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...]". e Educação Profissional: "Cap III Art 39 "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva."

não é desprovido de bases reais: ele apenas simplifica ao extremo as relações da escola com o poder social e político [...] Reprodutora em um certo nível, a escola com o poder social e político contribui para a mudança social em outro nível (PETITAT, 1994: 262).

No caso específico de vinculação com o trabalho a educação só poderá contribuir para a mudança social se estiver problematizando novo conceito de trabalho. Ao menos seria necessário compreender, aprender e ensinar que a forma hegemônica do trabalho é apenas uma das formas existentes. Trata-se de explicitar o trabalho como social, cultural, político, econômico e histórico, múltiplo. Ainda seria crucial o entendimento das correlações de poder que o revelam como único e imutável, dentro do modelo hegemônico de produção. Para tanto, seria necessária uma formação de professores com maior criticidade. Tal formulação é especialmente importante para a EA Crítica. O vínculo com o trabalho postulado na legislação introjeta materialmente e simbolicamente o trabalho como hegemonicamente é organizado. Contudo, existem outras formas possíveis e constituídas de organizar o trabalho. Podemos citar como modelo as experiências de organização do trabalho pertinentes à Economia Solidária⁴. Trata-se de experiências que existem e coexistem com o próprio modelo hegemônico, contudo, sem visibilidade. Tal discussão não é posta de forma contundente nos debates educacionais. Na maioria das vezes sequer é comentada, é simplesmente ignorada como irrelevante ou desconhecida. Com isto expande-se a função reprodutora da educação. A recriação da organização social do trabalho superaria a mera adequação e formação de mão-de-obra funcional. Isto é altamente problemático dentro das estruturas sociais consolidadas, como é a escola. A escola tem historicidade e possui características eminentemente relacionadas às mudanças nos modos de produção, desde a Antiguidade (SAVIANI, 2007). Com o surgimento do modo de produção capitalista a relação trabalho-educação sofreu novo condicionamento. Dentre outros aspectos se deu a separação entre trabalho e educação. Tal situação foi gerada pelo próprio modo de desenvolvimento do processo de produção e pela separação entre trabalho manual e intelectual. Para esse autor:

Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação [...] Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. (SAVIANI, 2007: 8)

Para o autor, a relação entre educação e trabalho é implícita no ensino fundamental e explícita no ensino médio.

Em suas palavras:

⁴ Preceitos de economia solidária são essenciais como correspondentes ao debate acerca da sociologia das ausências e do conceito de trabalho ressaltado aqui. “A economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e a liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica. O resultado natural é a solidariedade e a igualdade, cuja reprodução, no entanto, exige mecanismos estatais de redistribuição solidária de renda. (SINGER, 2008:10)

[...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (id.ibidem:9)

Dentro do processo histórico de construção da instituição moderna de escola, o estreito vínculo com a reprodução social - através da conformação ou inserção à divisão social e organização do trabalho - traz para a Educação Ambiental Crítica profundos desafios. No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e na Política Nacional de Educação Ambiental a relação da educação com o trabalho aparece ou implicitamente ou como algo que deva apenas incorporar a dimensão ambiental⁵. Isto revela uma lacuna dentro da busca pela criticidade da Educação Ambiental. Ao não aprofundar ou enfrentar categorias que estruturam o modo de produção que essencialmente criticam as diretrizes acabam se esvaziando de sentido e de potencialidade de efetivação. Nesse sentido, não é possível consolidar *práxis* pedagógicas de Educação Ambiental Crítica que não enfrentem, de fato, as características estruturais da organização social do trabalho hegemônica. Essas características influenciam decisivamente os sistemas de educação formal. Sobretudo, ao não enfrentar essas questões, a Educação Ambiental Crítica acaba se distanciando do conceito de ambiente que considera a relação sociedade e natureza. Tal situação reduz a busca por contribuir para a transformação social - em sua radicalidade - em jargão. Nesse sentido, de que maneira é preciso redefinir e aprofundar às *práxis* de Educação Ambiental para enfrentar esse entrave? Aqui se propõe o entendimento das formulações estabelecidas por Boaventura de Sousa Santos acerca das sociologias das ausências e da emergência e a tradução. Esses são elementos que embasam a construção de novas metodologias para a Educação Ambiental Crítica.

Para Educação Ambiental Crítica a crítica e recriação do Trabalho

Pensar é o trabalho mais pesado que há, e talvez seja essa a razão para tão poucos se dedicarem a isso."
(Henry Ford)

O trabalho agradável é o remédio da canseira."
(William Shakespeare)

⁵ No Tratado II – Princípios: “13. A Educação Ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.” Na Política Nacional de Educação Ambiental: Cap I Artº 4 IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; § 2º - A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para: I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino; II - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas; III - a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental; IV - a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente; V - o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental”.

Cabe à Educação Ambiental Crítica dialogar com as teorias sociais e educacionais críticas. Nesse diálogo, a busca pela construção de *práxis* adequadas a sua criticidade é fundamental, sobretudo, para não cair na mera construção de jargões. Com relação ao educar para o trabalho pautando-se pelas metodologias e epistemologias da EA Crítica, surge o desafio do enfrentamento com o modelo hegemônico de organização social. Quais pressupostos contribuem para a formação do educador, para as *práxis* e metodologias de EA ao buscar enfrentamento dessa questão?

Denominados por Santos (2006) de procedimentos sociológicos, as categorias de *sociologia das ausências*, *sociologia das emergências* e o trabalho de *tradução* compõem um modelo crítico para o conceito de racionalidade predominante e é alicerce para o referencial teórico proposto aqui. O autor almeja contribuir para o entendimento da razão cosmopolita. Esta por sua vez é composta pelos três procedimentos: *sociologia das ausências*, *das emergências* e *tradução*. Para tal caracterização o autor parte das seguintes premissas: a) compreender o mundo excede a compreensão ocidental do mundo; b) a compreensão do mundo e a forma como ele cria e recria poder social se relaciona com concepções de tempo e temporalidade; c) A característica primordial da racionalidade ocidental é de contrair o presente e expandir o futuro. Neste sentido, o presente se contrai entre o passado e o futuro, transformando-se em algo fugaz e ao mesmo tempo alargando ainda mais as fronteiras do futuro. Dessas premissas surge a primeira característica da busca pela racionalidade cosmopolita – o expandir o presente e contrair o futuro. Tal formulação vem na tentativa de dar visibilidade às iniciativas e buscas por mudanças sociais já vivenciadas no presente. Em sua formulação a sociologia das ausências se relaciona com o presente e a sociologia das emergências com o futuro. Nesse sentido, ao tratar de educar para o trabalho a Educação Ambiental Crítica falha. Falha por não se debruçar com afinco no ensino e no aprendizado de formas já existentes que se denominam como alternativas, por exemplo, as de economia solidária. Tal situação coloca entraves para o próprio desenvolvimento dessa forma econômica, afinal, ela requer aprendizagem social para se desenvolver. Somos educados para a alienação e exploração e sair dessa forma requer deseducar e reeducar. Portanto, o debate desses preceitos alternativos, como algo que envolve a relação ensino-aprendizagem, poderia contribuir para seu reconhecimento, difusão e aperfeiçoamento. Ao não traduzi-lo como experiência de presente, caímos na busca por um futuro melhor, não inventado. Com isso, as mediações e o alargamento do presente como vivência imediata do futuro ideal não existe por não ser visível. Surge a idéia de EA Crítica como mera utopia sem racionalidade, da busca pelo educar para o impossível. Sobressai o ideário de fim da História. A *tradução*, por sua vez, vincula-se à crítica de uma teoria geral que pudesse explicar a variedade e existência destas experiências num espaço temporal de contração do futuro e expansão do presente. A tradução seria o procedimento com capacidade de dar a inteligibilidade necessária ao reconhecimento das experiências e de seus nexos.

Para a *práxis* de EA crítica em seu vínculo com educar para o trabalho renovado e crítico – aspecto importante, mas, que não deve ser sua única finalidade – esses conceitos são fundamentais. Importante ressaltar que na recriação do trabalho o direito ao ócio e o conhecimento antropológico das diferentes organizações sociais são cruciais. Nas categorias sociológicas apontadas, as experiências concretas e do presente que se contrapõem ou se diferem do modelo hegemônico devem ser traduzidos e demonstrados. Ao educador cabe o conhecimento e a tradução das multiplicidades de formas de organização de vida existentes no mundo. Na medida em que alargamos o presente, podemos efetivamente entender e reconhecer que outros mundos não são apenas possíveis como algo a ser alcançado no futuro, mas, que muitas experiências

para isto já existem no presente, mas, sem poder político para ampliação em larga escala. Não bastando a existência atual de novas formas que se entavam e coexistem com o modelo hegemônico, temos que perceber que a ampliação do debate abre a possibilidade de novas criações. Portanto, somente na educação que explicita a possibilidade e a existência do diferente e contraditório é possível contribuir para transformar a sociedade. No caso brasileiro é lamentável que experiências como a da Economia Solidária (que mobiliza 2 milhões de pessoas), da Arquitetura Ecológica e da Agroecologia não sejam amplamente difundidas, soando como mínimas ou inexistentes. Esses são apenas alguns exemplos contraditórios, mas, que buscam explicitamente novos arranjos sociais, ou seja, as experimentações vinculadas com a criticidade necessária para a construção do novo. É preciso entender que na busca pelo novo o velho coexiste. A não visibilidade dessas formas alternativas contribui para a sua inibição.

Para Santos (2006) há uma necessidade epistemológica de pensarmos fora das dicotomias, sem considerar suas relações de poder, para nos libertarmos delas. Este processo se inicia com a sociologia das ausências, ou seja, procedimento que demonstra que o que não existe é na verdade algo produzido como *não existente*. O não entendimento da produção desta *não existência* gera a idéia de que não há alternativas com efetividade. A condição da ausência se constrói na invisibilidade de formas que não pertençam imediatamente à simplificação e à dicotomia⁶. Em síntese a razão metonímica produz, segundo o autor, cinco formas sociais características: “ *o ignorante, o residual, o inferior, o local, o improdutivo*”. Nestas as qualidades são desqualificadas, desperdiçando experiências e contraindo o presente. Cabe a sociologia das ausências entender a subtração, a diminuição destas experiências em outros parâmetros de racionalidade, alargando o presente, percebendo a possibilidade de alternativas. O grande intuito da sociologia das ausências é desvendar a multiplicidade, a diversidade das práticas sociais ainda existentes. Existentes, contudo, em sua tentativa de contraposição à lógica hegemônica.

Neste sentido, a Educação Ambiental Crítica em seu diálogo com o conhecimento tem muito a caminhar. Ao perceber a amplitude do presente as *práxis* pedagógicas que também dialogam com o imediatismo podem ser superadas. Para pensar a transformação, faz-se necessária a ruptura paradigmática com o entendimento e análise da *forma*, bem como o diálogo com a diversidade, portanto, com as transformações, no plural. Neste contexto, as reflexões contidas no procedimento da sociologia das ausências, bem como das emergências são alavancas para processos de redefinição paradigmática. Para a percepção radical e factível tão crucial para a construção das possíveis novas formas de coexistências – para a sociodiversidade como hegemonia.

A sociologia da emergência surge na crítica do entendimento da possibilidade de efetivação do Ainda-não. Dizer não seria dizer sim a algo diferente, o que difere do Nada. O Ainda-não seria uma categoria mais complexa, pois, exprime o que existe enquanto apenas tendência, é como o futuro se inscreve no presente. Trata-se de uma possibilidade incerta, mas, não neutra. A definição de sociologia das emergências

⁶ Para Santos, há cinco formas de produção de não-existência: 1) monocultura do saber e do rigor do saber – o mais poderoso, que transformam o modelo de ciência e de saber como modelos de verdade e qualidade estética; 2) monocultura do tempo linear – história tem sentido e direção conhecidos e únicos; 3) lógica da classificação social – naturalização das diferenças; 4) lógica da escala dominante – escala construída que não deixa relevância a outras possíveis. Por exemplo, a escala moderna baseia-se no universal e global, fora disto existe apenas a irrelevância; 5) lógica produtivista- monocultura da escala produtiva capitalista, norteado pelo crescimento econômico e busca por lucros.

surge do diálogo com estas noções, e significa a investigação das alternativas cabíveis nas realidades concretas (SANTOS, 2006:119).

A razão cosmopolita para ele se relaciona às propostas de novas formas de pensar totalidades e sentidos. Neste aspecto surge o papel da pesquisa - o de dar conta da diversidade cultural através da teorização - e esta já não cabe numa teoria geral, de mudança social única e geral. E neste ponto surge a categoria da tradução – a alternativa à teoria geral. Através desta se constrói a inteligibilidade, as disponíveis e as possíveis – percebidas pelas sociologias das ausências e das emergências. A tradução se dá sob os saberes e as práticas, é ainda, um trabalho intelectual, político e emocional. O aspecto emocional envolve o inconformismo com a incompletude teórica e prática. Ao mesmo tempo em que nega uma teoria única e global busca um consenso pautado no transcultural. Para problematizar o que traduzir Santos defende a consideração ao conceito de zona de contacto (campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos coexistem e se chocam). Para ele há duas zonas de contato na modernidade ocidental: 1) a zona epistemológica – confrontam-se ciência moderna e saberes locais; 2) a zona colonial – confrontam-se colonizador e colonizado. Para substituição destas pelas zonas de contato cosmopolita é necessário o processo de seleção do que é ou não relevante. A relevância depende de questões culturais, mas, muitas vezes, as ausências em algumas culturas já estão tão avançadas que esvaziam, silenciam o trabalho de tradução. Outro aspecto a ser entendido é que dentro das culturas há variadas formas de construção de versões sobre elas mesmas. A tradução ao considerar este aspecto deve se aproximar das versões com maior reciprocidade. O sentido da tradução é sua contribuição para a justiça cognitiva global. A tradução busca desvendar as possibilidades de se reinventar a nossa experiência para práxis transformadoras. Neste contexto, uma práxis de EA Crítica que não contribua para a construção dos enfrentamentos de transformação existentes na sociologia das ausências, das emergências e da tradução não seriam passíveis de construção de mecanismos geradores de metodologias diferenciadas para a relação ensino-aprendizagem. A troca de experiências, as percepções que incluam saberes multiculturais bem como a visibilidade de que não vivemos num mundo único, definitivo e a-histórico são cruciais. Para a Educação Ambiental Crítica a tarefa de traduzir e de problematizar as sociologias das ausências e emergências seria um arcabouço epistemológico básico para efetivar seus preceitos transformadores. Ao incorporar esta dimensão poderia romper com a idéia consolidada de fim da história e para o entendimento da diferença, de que a manutenção da biodiversidade se dá na sociodiversidade, na efetivação de nova ética global de coexistência.

No que tange, a relação entre educação e trabalho a busca por sistemas alternativos de produção se relaciona com entendimento da sociologia das ausências que promove a percepção de que esta alternativa existe e pode ser alargada. A grande contribuição, portanto, destas formulações é contribuir para a efetividade das práxis transformadores, inclusive em seu poder argumentativo de efetividade no real. Isto evitaria que as críticas radicais necessárias se esvasiassem por argumentos contrários. Uma grande crítica sofrida pela EA é de ser tratar apenas de utopias, sem possibilidade de efetivação. Na medida em que incorporam os preceitos da sociologia das emergências, ausências e a tradução é possível dar visibilidade e construir metodologias pedagógicas que contribuam para a transformação social, sobretudo, na organização do trabalho. Ao mesmo tempo ressaltaria a máxima de Lamartine, ou seja, a qual afirma que a utopia, amiúde, não passa de uma verdade prematura.

A Educação Ambiental Crítica não pode, como já afirmamos, reduzir a busca por metodologias e práxis apenas com relação ao trabalho. Ao mesmo tempo não pode se afastar dessa temática. Ao vislumbrar uma necessária reeducação para o ambiente considerando a categoria trabalho torna-se essencial redefinir seu significado. Nesse sentido, só a busca pela não alienação na organização social do trabalho interessa e é coerente às formulações de Educação Ambiental Crítica. As categorias estabelecidas por Boaventura Sousa Santos se relacionam com essa afirmação. Portanto, trata-se de buscar uma racionalidade cosmopolita que explicita a existência de outras formas de viver e não apenas reproduza a hegemônica. Com isso é possível evidenciar experiências existentes na atualidade, aprimorá-las e, até mesmo, superá-las. Antes de tudo, ao educar para o trabalho em sua redefinição, a Educação Ambiental Crítica se relaciona com a aprendizagem social e com as mudanças culturais. Dessa forma, ampliar-se-ia a base social e o arcabouço de práxis alternativas de modo geral. E o mais importante, explicitaria que além de necessária e possível, para a grande maioria explorada, alternativas são reais, existentes e expansíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CURY, C. R. J.(1997). *A NOVA LDB DA EDUCAÇÃO NACIONAL: uma reforma educacional?* In: CURY,Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia de. (Org.). *Medo a liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil. v. p. 91-135.
- FERNANDES, Florestan (1990). *Prefácio*. In GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes
- FROMM, Erich (1983) *Conceito Marxista do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GOZZI, Gustavo (1991) *Práxis*. In. BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB.
- GRAMSCI, Antônio (1966). *Cartas do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
_____ (1978) *Obras escolhidas*. São Paulo.
- LOUREIRO, Carlos Frederico (2004). *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Editora Cortez.
- MARCUSE, Hebert (1968). *Materialismo histórico e existência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- MARX, Karl (1996). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Hucitec.
- MÉSZÁROS, István (2005) *A Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- OFFE, Claus (1989) *Trabalho: a categoria-chave da sociologia*. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº vol 4.
- PETITAT, A (1994) *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto alegre: Editora Artes Médicas, 1994.
- PETROVIC, Gajo (1971). *Práxis*. In BOTTOMORE. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2006) *A Gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez.

SAVIANI, Dermeval (2007). *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

SEMERARO, Giovanni (2005). *Filosofia da práxis e (neo) pragmatismo*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 29, p. 28-39.

SINGER, Paul (1996) *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.