UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA AMBIENTAL - PROCAM

***“Emancipação e Ambientalismo: um estudo sobre fundamentos para uma
Educação Ambiental Crítica”***

Aluna: Fabíola Marono Zerbini

Tese apresentada ao PROCAM –
Programa de Pós Graduação em
Ciência Ambiental da
Universidade de São Paulo para
concorrer ao título de Doutor(a)
pelo Curso de Pós Graduação em
Ciência Ambiental.

***São Paulo
2008***

Agradecimentos

Agradeço a todos os pensadores e pensadoras maravilhosos que me ajudaram profundamente neste trabalho, em especial a Karl Marx, Theodor Adorno, Horkheimer, Hannah Arendt, Paulo Freire, Eda Tassara, Omar Ardans, Marcos Sorrentino, Michael Lowe, Mauro Luiz Iasi, Henry Giroux, Foster, Pedro Jacobi entre tantos outros, que mostraram a possibilidade de novos mundos, mais críticos e humanos - graças a vocês, a chama da resistência e da militância continua acesa nas cabeças e corações daqueles que ainda ousam apostar em “outros mundos”.

Agradeço à minha orientadora, Eda Tassara, que mais do que orientar, ensina o prazer pelo aprendizado e pela construção do conhecimento, demonstrando e exercendo uma enorme generosidade ao apoiar e valorizar cada idéia, opinião ou interesse de seus alunos, e uma profundidade crítica no seu fazer científico engajado, sério e comprometido com a transformação social acima de tudo – como sempre falo (e continuarei falando) tê-la como orientadora é uma sorte de poucos. É um presente da vida.

Agradeço aos amigos e amigas que participaram das reuniões realizadas para esta pesquisa pela riqueza das contribuições e críticas que vocês emprestaram à mesma, e pelo convívio indireto de tantas e tantas horas de leituras e escutas de nossas conversas – grande parte desse trabalho deve-se a vocês.

Agradeço aos meus pais pelo estímulo e apoio, principalmente nesses momentos finais, com tantas coisas acontecendo, e vocês continuando a encontrar forças para que eu pudesse ter tranquilidade em terminar os trabalhos – eu não vou esquecer isso nunca.

Agradeço aos amigos e amigas que me ajudaram nestes cinco anos, conversando, impulsionando, criticando, trabalhando, filosofando, entre outros apoios, em especial ao Omar, a Vanessa, a Tamara, a Alessandra, a Renata, a Ana Flavia, ao Junae, ao Edwin, ao Ricardo.

Elogio da Dialética

*A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.
Só a força os garante.
Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar.
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro. Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem
falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".*

(Bertolt Brecht)

Sumário

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
<i>1.1 OBJETO DE ESTUDO: HISTÓRICO E SENTIDO</i>	1
<i>1.2 OS OBJETIVOS, O PROBLEMA E A HIPÓTESE ATUAIS</i>	3
<i>1.3 A PESQUISA: MÉTODO E ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA TESE</i>	4
<i>1.3.1 A pesquisa teórica</i>	4
<i>1.3.2 A pesquisa empírica</i>	7
<i>1.3.3 Conclusões finais – o confronto entre referencial teórico e conclusões empíricas</i>	9
 CAPÍTULO 2 – DA UTOPIA EMANCIPATÓRIA	 10
<i>2.1 MATRIZES HISTÓRICAS DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO</i>	10
<i>2.2 O MARXISMO E A EMANCIPAÇÃO HUMANA</i>	12
<i>2.3 TEORIA CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO: FUNDAMENTO, CONTEXTO E RELEVÂNCIA SOCIOPOLÍTICA DA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA</i>	16
<i>2.4 DA RELAÇÃO ENTRE EMANCIPAÇÃO E TEORIA CRÍTICA: FUNDAMENTO E RELEVÂNCIA SOCIOPOLÍTICA DA EMANCIPAÇÃO</i>	21
<i>2.5 LIBERDADE INDIVIDUAL E POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO: A TENSÃO ENTRE SUBJETIVIDADE E CIDADANIA</i>	25
<i>2.5.1 Liberdade antiga versus liberdade moderna</i>	26
<i>2.5.2 Das críticas à liberdade filosófica – o enfoque de Hannah Arendt.</i>	28

CAPÍTULO 3 – DA UTOPIA AMBIENTALISTA	34
<i>3.1 UMA BREVE INCURSÃO NA HISTÓRIA DO AMBIENTALISMO</i>	34
<i>3.2 A ALIENAÇÃO DA NATUREZA EM MARX</i>	39
<i>3.3 O PROJETO POLÍTICO-SOCIAL DA UTOPIA AMBIENTALISTA: DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL VERSUS SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL</i>	43
CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO: DA CRÍTICA À EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO CRÍTICA	48
<i>4.1 EMANCIPAÇÃO, CRÍTICA E PROCESSOS EDUCACIONAIS – A CRÍTICA À EDUCAÇÃO</i>	49
<i>4.2 EMANCIPAÇÃO, CRÍTICA E PROCESSOS EDUCACIONAIS: A EDUCAÇÃO CRÍTICA</i>	53
<i>4.3 CAMINHOS POSSÍVEIS: RAÍZES, PISTAS E HORIZONTES DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA</i>	57
CAPÍTULO 5 – CAMINHOS METODOLÓGICOS	60
<i>5.1 DEFINIÇÃO DO MUNDO EMPÍRICO E MÉTODO DE COLETA DOS DADOS</i>	60
<i>5.2 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS</i>	63
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
<i>6.1 MOMENTO I – SITUANDO AS VOZES... AFINAL, QUEM SOMOS?</i>	71
<i>6.1.1 Apresentação dos dados</i>	71
<i>6.1.2 Análise e discussão dos resultados</i>	80
<i>6.2 MOMENTO II – SITUANDO AS PERCEPÇÕES SOBRE A PERGUNTA CENTRAL DA PESQUISA</i>	82
<i>6.2.1 Apresentação dos dados</i>	82
<i>6.2.2 Análise e discussão dos resultados</i>	89
<i>6.3 SITUANDO AS CONCEPÇÕES COLETIVAS SOBRE A UTOPIA EMANCIPATÓRIA</i>	91
<i>6.3.1 Apresentação dos dados</i>	91

6.3.2 <i>Análises e resultados</i>	109
6.4 SITUANDO AS CONCEPÇÕES COLETIVAS SOBRE A UTOPIA AMBIENTALISTA	112
6.4.1 <i>Apresentação dos dados</i>	112
6.4.2 <i>Análises e resultados</i>	126
6.5 SITUANDO AS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO CRÍTICA	128
6.5.1 <i>Apresentação dos dados</i>	128
6.5.1 <i>Análises e resultados</i>	141
 CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES	 146
7.1 CONCLUSÕES TEÓRICAS VERSUS CONCLUSÕES EMPÍRICAS	146
7.1.1 <i>Da utopia emancipatória</i>	147
7.1.2 <i>Sustentabilidade socioambiental</i>	150
7.1.3 <i>Educação crítica</i>	153
7.2 CONCLUSÕES FINAIS	156
BIBLIOGRAFIA	157
ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DAS REUNIÕES	161

RESUMO

ZERBINI, Fabíola. **“Emancipação e Ambientalismo: um estudo sobre fundamentos para uma educação ambiental crítica”**. São Paulo, 2008. Tese de Doutorado. PROCAM –

Programa de Pós Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo.

O presente estudo objetiva *Conhecer, organizar e qualificar um discurso coletivo e compartilhado em torno da “Educação Ambiental Emancipatória”, que reflita a sua esperança projectual, a ser construído a partir do coletivo que transita em torno deste núcleo semântico, em confronto com o referencial teórico de suas premissas*. Para tanto, se desenvolveu a partir de uma ação combinada entre estudos teóricos e empíricos, direcionados a compreender e a explicitar as premissas do objeto da presente pesquisa, de forma a gerar conclusões sobre a pertinência e a viabilidade lógica da hipótese que fundamenta a interação entre as utopias “emancipatória” e “ambientalista” em uma proposta pedagógica comum.

O *estudo teórico* rastreou os elementos – autores, correntes, teorias e hipóteses –, relacionados aos três temas centrais que compõem a proposta aqui em estudo, quais sejam: utopia emancipatória, utopia ambientalista e educação crítica. Para o primeiro deles o presente estudo se apoiou nos fundamentos e conceitos da noção de emancipação humana de Marx, na noção de sujeito crítico e na dialética do esclarecimento dos teóricos críticos da primeira geração, Adorno e Horkheimer, e, nas críticas de Hannah Arendt à dicotomia filosófica entre liberdade política e liberdade moderna, para concluir pela legitimidade humanista deste conceito que se concretiza como processo de desopressão e de “auto-consciência” humana. Para a utopia ambientalista, partiu de um resgate histórico da construção de seus valores, sensibilidades e racionalidades, para chegar no conflito contemporâneo entre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade socioambiental, posicionando-se por esta última como um processo dinâmico e contínuo de busca de uma melhor interação entre cultura e natureza. Para o terceiro deles, o estudo se pautou em Henry Giroux, Adorno e Paulo Freire para traçar um caminho que parte da crítica à educação “colonizadora” para a construção e a vivência de uma educação revolucionária, comprometida com a transformação social.

O *estudo empírico* por sua vez se direcionou a promover a construção de um discurso compartilhado, a partir da realização de reuniões semi-estruturadas com um grupo de pessoas previamente identificadas com a proposta da educação ambiental emancipatória, sobre as convergências e complementaridades dos mesmos em relação a este tema. Tendo os discursos

transcritos como dados, o estudo se pautou no referencial metodológico da Análise de Conteúdo (Bardin), para se desenvolver em cinco momentos: 1) situando as vozes que buscou apresentar os participantes traçando aspectos comuns de suas biografias, 2) situando a percepção do grupo sobre o objetivo da pesquisa, 3) situando as concepções sobre a utopia emancipatória, 4) situando as concepções sobre a sustentabilidade socioambiental, e, 5) situando as concepções sobre educação crítica.

Os **resultados** das análises empíricas apontaram para a existência de convergências e complementaridades, capazes de colaborar em um discurso compartilhado sobre os questionamentos e as esperanças projetadas na educação ambiental emancipatória, ***confirmando a primeira componente da hipótese da presente pesquisa sobre a intersecção dos núcleos não ser vazia, ou seja, subjacente à utilização de uma terminologia comum pelo grupo, há afinidade e identidade de propósitos e significados desta terminologia.*** O último capítulo por sua vez, contrastou os resultados teóricos e empíricos, de forma a qualificar o discurso compartilhado em torno da educação ambiental emancipatória, ***comprovando a segunda componente da hipótese de que este discurso se fundamenta em premissas comprovadas teoricamente para cada um de seus elementos, e para todos na interação em um conceito único, a educação ambiental emancipatória.***

Palavras Chave: Emancipação, Ambientalismo, Sustentabilidade Socioambiental, Educação Crítica, Liberdade.

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1 OBJETO DE ESTUDO: HISTÓRICO E SENTIDO

O objeto da presente tese resume-se em três palavras: *educação ambiental emancipatória*, e seu sentido, em buscar uma explicitação desse conceito a fim de definir seus limites e potencialidades e, desse modo, legitimar-se em sua possibilidade concreta.

Afinal, muitos são os significados relacionados a cada uma dessas palavras, e, como consequência, à formulação final que estas assumem ao ser interligadas em um conceito único. Nesse sentido, o presente estudo de doutorado tem por objetivo a busca teórica e empírica da fundamentação e argumentação necessárias a essa explicitação, a fim de elucidar os questionamentos sobre a sua pertinência e viabilidade enquanto caminho possível para concretização dos ideais a que se propõe.

Tal objetivo justifica-se historicamente na minha própria relação com o presente tema de estudo, quando, há aproximadamente oito anos, o conheci e imediatamente o classifiquei como o arcabouço possível de todos os meus sonhos e esperanças contra uma realidade de crise e desequilíbrio, diante da qual não podia permanecer de forma passiva.

Esse primeiro contato ocorreu no contexto do curso de especialização *Formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis*, promovido pelo LEPA (Laboratório de Educação e Política Ambiental) da ESALQ (Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz) da Universidade de São Paulo, no ano de 2000, que reuniu, entre coordenadores, professores, companheiros de sala de aula e pesquisadores, um grupo de pessoas que compartilhavam e ainda hoje compartilham de premissas que determinam uma forma própria de fazer educação ambiental, desde então já denominada educação ambiental emancipatória.

Tais premissas referem-se a concepções próprias sobre cada uma das palavras envolvidas no conceito então apresentado. Ou seja, não se trata de qualquer *educação*, mas de um fazer educacional qualificado pela crítica, que não propõe verdades nem as reproduz – pelo contrário, que convida as pessoas, conscientes da sua responsabilidade e potência de ação como sujeitos histórico-sociais que são, a construir signos genuínos de leitura do mundo, em processos coletivos emuladores de práticas democráticas e autônomas.

Não se trata tampouco de qualquer concepção de *meio ambiente*, mas sim de um sentido em que o ser humano (e as suas relações) e os processos da natureza são dois pólos em tensão, de cujo equilíbrio depende a sobrevivência da vida. Ou seja, um *ambiental* que não naturaliza a sua crise, mas a contextualiza no processo histórico das relações sociais, cabendo ao ser humano a responsabilidade de ação em busca de soluções.

Também não se trata de qualquer leitura do conceito da palavra *emancipação*. Ou seja, não se trata nem de uma liberdade individual de expressão e de ação no mundo a partir de seus próprios desejos nem de uma condição jurídica que garanta determinados direitos civis àqueles que a detêm, mas de processos que buscam romper a naturalização da opressão – vivenciada em quase todas as dimensões sociais (da família ao trabalho, da mídia à religião) – e promover ações protagonistas de leitura e construção de novas realidades históricas para o nosso espaço socioambiental, necessariamente coletivas quando comprometidas com a proposta final de busca do bem viver.

Já de forma isolada, tais premissas representam compreensões não compartilhadas pelo senso comum divulgado pela ideologia, segundo o conceito marxista. Na tentativa de integração em um conceito único que as abarque de forma dialética, elas esboçam um campo possível de práticas em educação ambiental em que convivem os ideários humanistas, libertários, socialistas e ambientalistas, sem ao certo precisar as limitações e desafios dessa integração.

Nesse sentido, até pelo seu conteúdo crítico, tal proposta carecia de ter mais explicitação em seus argumentos, ou seja, na tecetura de suas premissas em um contexto lógico, para legitimar-se como um projeto comum e uniforme. Dizemos isso porque um fazer educacional pautado em uma educação crítica e dialógica, que parte de uma leitura de ambiente como uma teia interativa entre cultura e natureza, que se desenvolve de forma comprometida com o desmascaramento das relações de opressão e dominação contidas na crise socioambiental de nossos tempos e que busca promover uma práxis democrática e co-responsável na construção de um futuro de sustentabilidade socioambiental, não pode desenrolar-se sem uma autocrítica constante, quer das suas premissas, quer da sua própria viabilidade e pertinência no mundo material.

É como uma contribuição a mais neste processo de autocrítica constante que este estudo insere-se. Neste questionar, neste confrontar da educação ambiental emancipatória com suas próprias limitações, confusões semânticas, ou imaturidades teóricas, na busca por

sua explicitação e legitimação enquanto caminho de intervenção e expressão de utopias tão nobres e, ao mesmo tempo, tão distantes da realidade cotidiana de todos nós.

O comprometimento deste fazer educacional com os ideários humanistas, socialistas e ambientalistas legitima e justifica os esforços por sua compreensão e explicitação. Este trabalho não faz mais do que tentar organizar tais esforços em uma trilha entre o teórico e o empírico, na busca por respostas conclusivas que possibilitem um discurso próprio a esta proposta: suas raízes, sua bagagem teórica, seus sonhos e caminhos possíveis.

1.2 Os OBJETIVOS, O PROBLEMA E A HIPÓTESE ATUAIS

A partir dessas breves palavras, que delimitam o sentido da presente pesquisa, apresento aqui os objetivos, problema e hipótese atuais:

1.2.1 Objetivo

Conhecer, organizar e qualificar um discurso coletivo e compartilhado em torno da educação ambiental emancipatória, que reflita a sua esperança projectual, construído a partir do pensamento social que transita em torno de seu núcleo semântico, em confronto com o referencial teórico de suas premissas.

1.2.2 Problema

Existem afinidades e identidades nos discursos e argumentos de um coletivo de pessoas previamente identificadas com a *educação ambiental emancipatória*, que possam deflagrar um pensamento social especializado em torno desta? Tal pensamento social, uma vez identificado, dialoga com o referencial teórico de suas premissas fundamentais?

1.2.3 Hipótese

Se, de acordo com Giorgio Agamben, a utilização de uma terminologia não é neutra em relação ao conceito subjacente a ela, a intersecção dos núcleos não é vazia, ou seja, há afinidade e identidade entre o grupo em questão, afinidade e identidade *estas que* se manifestam e se materializam em um pensamento social compartilhado em torno da educação ambiental emancipatória e de suas premissas teóricas.

1.3 A PESQUISA: MÉTODO E ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA TESE

A produção de conhecimento em torno da chamada educação ambiental emancipatória, no sentido aqui proposto, fez-se a partir de uma ação combinada entre o estudo teórico dos referenciais que compõem as utopias que a justificam e o estudo do mundo empírico que a sustenta enquanto terminologia empregada a uma prática, ou a certo conteúdo de *intencionalidade* exercitado em processos pedagógicos contextualizados na problemática socioambiental.

Ambos os caminhos – teórico e empírico –, buscaram, de forma inter-relacionada, compreender e organizar o pensamento social e o referencial teórico do conceito em questão, em um esquema lógico que permitisse o seu confronto e explicitação, de forma a gerar conclusões sobre as hipóteses que fundamentam a interação das utopias *emancipatória* e *ambientalista* em uma proposta pedagógica comum.

Vale ressaltar, neste momento, que o entendimento de *utopia* referido remete-se ao conceito clássico de Thomas More, tanto na sua idéia de civilização ideal, quanto na premissa de que os elementos dessa civilização são o negativo ideal daquilo que se vê e que se critica no mundo real, constituindo-se em um não-lugar – raiz, inclusive, da palavra utopia (*ou-topos*: lugar nenhum) –, que define um horizonte a ser perseguido, norteador de ações, porém não exatamente realizável ou alcançável em termos materiais.

Apresento agora o caminho trilhado por este estudo para chegar a suas conclusões.

1.3.1 A pesquisa teórica

Iniciei os estudos teóricos com o objetivo de rastrear os elementos – autores, correntes, teorias e hipóteses – necessários para a construção de um referencial teórico sólido e consistente, relacionado aos três temas centrais que compõem a proposta em estudo, quais sejam: utopia emancipatória, utopia ambientalista e processos pedagógicos comprometidos com a transformação social.

Como já foi dito anteriormente, meu primeiro contato com o presente objeto de estudo ocorreu no contexto de um curso de educação ambiental, ou seja, no universo do ambientalismo crítico, que buscava novos elementos para o seu aprofundamento como projeto político-social de construção de sociedades sustentáveis.

Nesse sentido, após explorar os autores contemporâneos que compartilham desse ideário crítico para a construção de suas teorias ambientalistas, adentrei no universo específico das correntes teóricas e autores que embasam a utopia emancipatória, em especial o marxismo e a teoria crítica, de forma a encontrar os elementos que a justificassem e a explicitassem.

No percurso, que também transitou nos estudos jurifilosóficos do tema da liberdade, fui percebendo a riqueza do repertório dessas correntes de pensamento nas suas muitas possibilidades de leitura crítica sobre o processo de construção e perpetuação da crise socioambiental contemporânea ao qual buscam opor-se as alternativas em prol de um futuro de sustentabilidade.

A cada linha que lia – sobre o conceito marxista de emancipação humana como horizonte final de uma luta contra as relações de alienação e opressão dela decorrentes, ou sobre as críticas ao *esclarecimento* feitas por Adorno e Horkheimer como começo e fim das relações de dominação institucionalizadas na ideologia de progresso da era das luzes, ou, segundo a proposta de Hannah Arendt sobre a dicotomia entre uma liberdade que se diz política e outra individual, como se a liberdade real pudesse vivenciar-se em outro campo que não o da relação entre os indivíduos –, percebia que a cadeia de ações e reações das relações de opressão tem como consequência lógica a crise socioambiental, cabendo à crítica a elas o papel de desnaturalizá-las, e, assim, impedir que continuem determinando os processos sociais.

Tais autores e correntes, ainda que estivessem contextualizados em um tempo no qual os recursos naturais ainda se podiam crer infinitos, já apontavam que a crise atual e a perversa desigualdade social que hoje nos assola de forma tão brutal tinham raízes comuns, cuja compreensão e difusão desta são elementos imprescindíveis ao projeto político de construção de um futuro de sustentabilidade socioambiental.

Com base nessas leituras, iniciei o primeiro capítulo, dedicado à utopia emancipatória, com um resgate histórico do tema da emancipação, a começar pela sua construção enquanto

conceito jurídico, para depois aprofundá-lo à luz das teorias que o embasam e justificam por excelência, ou seja, o marxismo e a teoria crítica. Tais teorias não só fundamentam o sentido humanista e socialista da emancipação, mas também o delimitam como um processo de crítica, de rompimento do consenso ideológico dos dominados, que, aliado à práxis solidária no campo das forças produtivas, pode estabelecer as bases de relações sociais em que a dominação não mais seja motor, e sim a possibilidade de todos e de cada um tornar-se protagonista na construção de novas relações, realidades e circunstâncias.

Uma vez confirmada a pertinência da emancipação e delimitada a sua possibilidade de concretização como processo de desopressão e de autoconsciência humana, dou sequência a esse capítulo com o resgate da clássica dicotomia entre liberdade individual e liberdade política sob o enfoque da filosofia do direito para abordar uma das reflexões centrais sobre a possibilidade de construção da emancipação: a tensão entre subjetividade e cidadania, ou entre o *processo individual* – de libertar-se das relações escusas de poder e subjugação de forma a resgatar a subjetividade necessária à adoção de posturas autônomas – e o *processo coletivo* – de buscar o sentido de pertencimento, de reencontro da identidade terrena, que desperta a percepção de interdependência entre todos os elementos que constroem e perpetuam a vida – o bem viver coletivo.

É na crítica de Hannah Arendt a essa dicotomia que encontro a convergência possível entre o estudo do tema da liberdade e a temática da emancipação, na medida em que a conclusão de tal crítica é pela impossibilidade dessa dicotomia, ao afirmar que a equação entre individual e coletivo no exercício da liberdade é tão necessária quanto lógica para sua existência no mundo real, o que confere ao exercício da emancipação um caráter intrínseco de negociação dos eventuais conflitos entre os desejos individuais autoconscientes dos seres humanos nos espaços e processos sociais dos quais fazemos parte.

No capítulo seguinte, dedicado à utopia ambientalista, resgato a história de construção do ambientalismo em suas várias facetas e tonalidades, assinalando alguns dos momentos centrais em que novas sensibilidades, idéias e racionalidades sobre a relação entre cultura e natureza manifestaram-se e desenvolveram-se, perpassando vários segmentos sociais, muitas vezes de forma alienada em relação às bases que construíram e perpetuam a crise ambiental, como se pode depreender dos vários e múltiplos discursos contemporâneos sobre desenvolvimento sustentável, que buscam propor soluções a essa crise partindo dos pressupostos que a deflagraram.

Assim, encerra esse capítulo a tensão entre o desenvolvimento sustentável e uma leitura crítica de desmascaramento das ideologias de progresso e consumo como bandeiras possíveis de uma utopia ambientalista. O posicionamento da presente pesquisa é pelo segundo termo dessa tensão, o qual propõe um entendimento sobre sustentabilidade socioambiental como eterno processo de busca de equilíbrio entre cultura e natureza, fundamentado nos ideais humanistas e naturalistas do bem viver e construído em processos amplamente democráticos, por indivíduos autoconscientes (emancipados) de sua condição humano-natural e da responsabilidade encerrada na concepção de crise ambiental como uma crise ética da razão.

No terceiro capítulo, dedicado à educação, apresento os elementos que situam a tensão existente entre uma educação crítica e outra reprodutora dos valores sociais apregoados pela ideologia hegemônica, começando pela crítica a esta última, e, a partir dessa crítica, proponho as bases de um outro fazer educacional, comprometido e aliado com o projeto político de transformação social.

Demonstro que esse fazer educacional deve orientar-se para o resgate do elo social, por meio da promoção de espaços que permitam uma reflexão crítica sobre as formas de sociabilidade passadas e presentes e que estimulem uma percepção também crítica sobre nosso potencial como reprodutores ou criadores de representações sociais. Essa percepção é considerada a saída possível da relação de determinismo social perpetuada por uma minoria a quem tal situação interessa, deixando toda uma massa de seres humanos excluída do exercício desse potencial.

Encerro esse capítulo apresentando alguns dos repertórios possíveis dessa pedagogia orientada para a crítica e para a emancipação, tais como a pedagogia do conflito, a pedagogia do oprimido.

1.3.2) A pesquisa empírica – método de coleta e análise dos dados

*... o grupo a que pertence o
indivíduo constitui a base de
suas percepções, ações e
sentimentos.
(Lewin)*

A tarefa, empreendida no presente estudo, de buscar uma explicitação que possibilite à educação ambiental emancipatória consolidar-se como uma prática possível para a construção das utopias que a alimentam e, assim, legitimar-se enquanto caminho de intervenção socioambiental rumo à sustentabilidade projetada, não poderia transitar apenas no estudo teórico de suas premissas; deveria também buscar respostas no universo empírico que a sustenta, por meio das pessoas que depositam nela suas esperanças e práticas em educação ambiental.

Como já foi dito no início desta apresentação, o desejo por uma mais explicitação desta prática não surgiu apenas em mim, mas em um grupo de pessoas já identificadas com essa terminologia, mas sem ter certeza de que, por baixo dessa terminologia, as esperanças e as práticas podiam dizer-se comuns. Em outras palavras, tratava-se de um grupo de pessoas desejosas de compreender se havia um discurso coletivo que sustentasse premissas e esperanças comuns ao fazer educacional definido por essa terminologia.

Nesse sentido, a componente empírica da presente pesquisa buscou tais respostas por meio da realização de reuniões semi-estruturadas com algumas dessas pessoas, em cujas falas e argumentos se verificaria ou não a existência de um discurso coletivo em torno da educação ambiental emancipatória, que pudesse explicitar-se e projetar-se no mundo de forma coerente e autocrítica.

Tais reuniões foram organizadas de forma a depreender as impressões, percepções e argumentos desse grupo, para depois buscar, na análise de seu conteúdo, um conjunto de afirmações sobre as premissas e as esperanças projectuais desse fazer educacional. Foram duas reuniões no total, realizadas com sete participantes, que não se pretendiam representativos de todo o grupo identificado com a proposta, mas, como já foi dito, que compartilhavam do desejo de explicitá-la.

Uma vez transcritas as falas recolhidas nas citadas reuniões, procedi à aplicação de inúmeras técnicas de análise de conteúdo, conforme será detalhado no Capítulo 5 da presente tese. Os trabalhos foram realizados em cinco momentos subsequentes, que, juntos, garantiram as conclusões do estudo empírico do presente trabalho confirmando a hipótese de que há um discurso compartilhado em educação ambiental emancipatória que deflagra uma esperança projectual passível de ser explicitada de forma coerente e consistente.

O momento I, intitulado “Situando as vozes”, direcionou-se a compreender se havia pontos em comum na biografia dos participantes que pudessem deflagrar um perfil compartilhado desse tipo de educador ambiental que comprovasse parcialmente a existência de afinidades e identidades no grupo em questão. Após a seleção prévia de enunciados e proposições de cada participante sobre a sua própria pessoa e história de vida, verifiquei a existência de categorias convergentes, que, uma vez sistematizadas, delimitaram algumas conclusões sobre o perfil do educador ambiental representado por aquele grupo.

Uma vez comprovada a existência de afinidades e identidades entre as biografias dos participantes, iniciei uma busca, no momento II - “Situando a percepção do grupo sobre o objetivo da pesquisa”, dos enunciados e proposições dos participantes utilizados quando da apresentação dos objetivos da pesquisa, entre outros, relacionados ao mesmo, que surgiram ao longo do texto. Da leitura comparativa na busca por convergências, divergências e complementaridades, concluí este Momento afirmando haver uma concordância no coletivo sobre a pertinência de se explicitar a educação ambiental emancipatória em um discurso compartilhado e coerente.

Na seqüência, e de forma a entrar no campo da análise dos significados implícitos nos discursos dos participantes sobre cada um dos elementos que constituem o objeto da pesquisa, iniciei o Momento III, intitulado “Situando as concepções sobre a Utopia Emancipatória”, selecionando os enunciados e proposições relacionados às concepções, percepções e opiniões dos participantes sobre este recorte temático, e procedendo com o mesmo método empregado anteriormente de junção dos discursos convergentes de cada participante em sentenças sínteses, confrontadas em uma leitura geral comparativa entre todos os participantes, que geraram as conclusões sobre convergências, divergências e complementaridades deste tópico.

Nos momentos seguintes: Momento IV – “Situando as concepções sobre a Utopia Ambientalista” e Momento V – “Situando as concepções sobre a educação crítica”, procedi da mesma forma, só que para os recortes temáticos específicos de cada um.

1.3.3 Conclusões finais – o confronto entre referencial teórico e conclusões empíricas

A partir do repertório de conclusões teóricas e empíricas, o capítulo relacionado às conclusões finais do presente trabalho, trouxe um confronto entre ambas, de forma a responder à pergunta central do presente estudo. A confirmação da hipótese e os desdobramentos recomendados a partir desta encontram-se no capítulo final.

CAPÍTULO 2 – A UTOPIA EMANCIPATÓRIA

2.1 MATRIZES HISTÓRICAS DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO

A origem do conceito de emancipação, em sua formulação latina original, *emancipatio*, deriva de *e manu capere*, o ato jurídico por meio do qual o *paterfamilias* da república romana podia libertar seu filho do pátrio poder. O filho (ou filha) liberto da tutela de seu pai podia deixar a família e constituir a sua própria, passando a ser uma pessoa *sui juris*, de acordo com a legislação civil. Nesta primeira fase do direito romano, o conceito configurava-se a partir de duas premissas: a primeira era que a emancipação representava mais perdas do que ganhos para o “emancipado”, principalmente em relação a direitos de propriedade, e a segunda, que dependia exclusivamente de um ato de vontade do pai, ou seja, era um ato externo à pessoa que se iria emancipar.

Na segunda fase do direito romano, entre o período republicano (510 a.C e 27 a.C) – o chamado Baixo Império (284 d.C e 565 d.C) – e o período Justiniano (527 d.C a 565 d.C), o conceito de emancipação passou por algumas alterações, entre as quais deixar de ser um ato exclusivo do *paterfamilias* e passar a requerer também a vontade do filho a ser emancipado; talvez a alteração mais importante tenha sido perder a conotação negativa e passar a ser visto como algo vantajoso para o emancipado.

Até aqui, podemos depreender a relação intrínseca entre direito e emancipação, na medida em que o elemento jurídico está presente – não apenas na sua origem – mas de todos os modos possíveis: como pressuposto (a extinção do pátrio-poder), como forma (o ato jurídico), como conteúdo substantivo (a mudança do estado jurídico civil) e como efeito (a concessão e a restrição de direitos).

Uma nova alteração no conceito de emancipação viria a acontecer no direito germânico medieval, no sentido de não mais se configurar como um ato jurídico unilateral, mas sim como um estado que se atinge naturalmente ao alcançar certa idade (naquele contexto, 25 anos) ou maturidade (pelo casamento, pela independência econômica ou pela obtenção de uma posição de elevado grau e distinção). Aqui, conforme observa Koselleck (1985), o uso lingüístico do conceito de emancipação ampliou-se, pois passou a significar tanto uma consequência natural de atingir a maturidade ou determinada idade, como também o estado jurídico pleno.

Nota-se, entretanto, ainda uma vinculação entre emancipação e direito, na medida em que a capacidade ou a independência civil dependia de um ato jurídico que estabelecesse tal condição. A grande diferença, entretanto, entre o direito romano e a legislação medieval no tocante ao conceito de emancipação é a autoridade da qual emana o ato jurídico que a valida: enquanto naquele era o *paterfamilias*, nesta é o Estado.

A partir do século XVIII, o conceito de emancipação sofreu mudanças semânticas mais significativas, e a palavra foi apropriada pelos meios filosóficos e políticos. Assim, o conceito de emancipação deixou de ter um significado exclusivamente jurídico e ganhou um sentido político, qual seja, o de “contra-conceito assimétrico do conceito de dominação” (Koselleck, 1985). Tal alteração também gera uma mudança lingüística: a partir desse momento o conceito começou a ser usado não apenas como substantivo, mas também como verbo e advérbio; ainda segundo Koselleck (1985), enquanto verbo, no tocante à sua sintaxe, ele passa da forma transitiva para a forma reflexiva, passando a conceber uma auto-emancipação: “o emancipar-se a si mesmo”.

Essa profunda alteração do conceito – que perde o sentido de *ato de vontade externo* ao emancipado e aproxima-se do significado de *ato de vontade do próprio sujeito* – assume sua completude no contexto do Iluminismo, que passa a empregar a palavra não mais no sentido de um estado de maturação natural decretado por um ato jurídico, mas sim como um imperativo moral e político pautado na libertação do homem por uma “maturidade auto-imposta” (Kant *Apud* Pogrebinschi, 2004). Aliás, o conceito kantiano de *esclarecimento* está diretamente ligado ao conceito de emancipação, que irá fazer o indivíduo pensar por si mesmo, ao invés de submeter-se por autoridade. Para Kant, a liberdade é, *a priori*, uma potencialidade cuja realização cabe justamente ao indivíduo, enquanto o esclarecimento é a possibilidade de realizar-se essa liberdade, que existe em potência no homem.

Apesar do enorme avanço conceitual dado pelo Iluminismo, no sentido de conferir à emancipação o significado de um processo que depende do próprio sujeito, o idealismo alemão, a partir de alguns de seus principais representantes – Fichte, Schelling e Hegel –, manteve uma antiga (e forte) característica da emancipação, ou seja, a sua vinculação com o Estado. Por mais que o processo tivesse assumido uma característica de auto-emancipação (ou seja, ele pode emanar de uma vontade própria do indivíduo), o espaço de sua realização, ou concretização – principalmente no seu aspecto político –, ainda era o Estado.

Foi apenas com Marx que o conceito libertou-se do Estado ao figurar em uma emancipação do próprio Estado, a partir de seu conceito de emancipação humana, o que lhe possibilitou atingir o momento mais elevado de seu potencial crítico-normativo, ao desvincular-se totalmente de sua origem jurídica e assumir sua condição enquanto utopia e caminho de transformação política. É o que abordaremos na seqüência.

2.2 O MARXISMO E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

*Toda emancipação constitui uma
restituição do mundo e das
relações humanas ao próprio
homem.*

(Karl Marx)

*Mas é nelas (bocas e mãos,
sonhos, greves e denúncias) que
te vejo pulsando, mundo novo,
ainda que em estado de soluções
e esperança.*

(Ferreira Gullar)

Mais de um século e meio após os primeiros escritos de Marx e meio século dos fracassos do chamado *marxismo de Estado*, revisitar suas teorias e retomar o diálogo crítico com suas obras originais é ainda tarefa imprescindível para a compreensão da crise de nossos tempos e para todo pensamento e ação emancipadores.

A iniciar pela característica mais marcante de sua obra, que é a de ser crítica e emancipadora ao mesmo tempo, “*a unidade dialética entre a análise do capital e o chamado à sua derrubada, o estudo da luta de classes e o engajamento proletário, o exame das contradições da produção capitalista e a utopia de uma sociedade sem classes*” (Lowe, 2000:61). Ou seja, é criticando que se emancipa. É interpretando o mundo que se o altera. É compreendendo a crise e suas raízes em par e passo à proposição de novas formas de ação que se baseiam as contribuições de Marx ao estudo do tema da emancipação.

E aqui se insere um dos primeiros conceitos da teoria marxista, caro ao objeto aqui em estudo, a saber, a *filosofia da práxis*. Esta, que rejeita tanto a concepção iluminista de que a mudança das circunstâncias proporciona a libertação dos indivíduos, quanto a proposta do idealismo neo-hegeliano de que a libertação da consciência é condição necessária à mudança

da sociedade, propõe que ambos os processos acontecem de forma interligada, ou, que “*na práxis revolucionária coincidem a mudança das circunstâncias e a transformação das consciências*” (terceira tese sobre Feuerbach). Assim, “*não há outra forma de emancipação autêntica do que a auto-emancipação.*” (Lowe, 2000:63).

Ou seja, é na própria experiência revolucionária que os explorados e os oprimidos podem romper as estruturas que os aprisionam, ou melhor, que mediam a sua condição de sujeitos históricos e a própria construção da história da qual fazem parte. Assim, a superação do Estado (como “*emancipação política*”) torna-se etapa do processo maior de desopressão, a “*emancipação humana*”.

Neste ponto, é importante dizer que a crítica ao Estado proposta por Marx nesses termos refere-se ao conceito de Estado burguês, deflagrado nas revoluções do século XVIII. Tal forma de Estado, segundo ele, afasta os seres humanos da possibilidade de autogoverno, por constituir-se em um espaço extra-humano, apesar de não o ser em essência.

Nesse sentido, ele afirma:

O Estado é o intermediário entre o homem e a liberdade humana. Assim como Cristo é o mediador a quem o homem atribui toda a sua divindade e todo o seu constrangimento religioso, assim o Estado constitui o intermediário ao qual o homem confia toda a sua não divindade, toda a sua liberdade humana. (Marx, 1993).

Desse modo, uma emancipação que pauta sua realização na figura do Estado ainda não é emancipação de fato; nas palavras da epígrafe do presente capítulo, não é a devolução “*do mundo e das relações humanas ao homem*” – a emancipação humana por excelência. Para realizar-se, tal emancipação precisa superar a condição do Estado burguês, que acaba por cindir o ser humano em dois, na medida em que pode viver “*na comunidade política, em cujo seio é considerado como um ser comunitário, e na sociedade civil, onde age como simples indivíduo privado*” (Marx, 1993:43).

O problema dessa cisão, segundo Mauro Luiz Iasi (Iasi, 2007), é que os indivíduos acabam considerando os outros como meios, assim como a si próprio, ou seja, “*faz com que o indivíduo, além de se conhecer no Estado como ser genérico, caia na ilusão de que se torna genérico graças ao Estado*” (Iasi, 2007:51). O Estado burguês se torna algo estranho aos seres humanos e, portanto, naturalizado, ou seja, considerado como uma instituição supra-humana, que existe independente da ação e da vontade dos indivíduos.

A consequência imediata dessa naturalização nos seres humanos é a sensação de impotência ou de impossibilidade de promover transformações sociais, de modo que o viver

passa a constituir-se em meros mecanismos de reprodução da ordem social vigente. Tal processo encontra sua raiz e motor em dois outros conceitos muito importantes na teoria marxista para o presente estudo, quais sejam, *ideologia* e *alienação*.

Entenda-se por ideologia o processo de universalização da visão de mundo própria da classe dominante, que, por deter os meios de produção, domina os meios de difusão das idéias que determinam as relações sociais. Nas palavras do próprio Marx,

As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante, as idéias de sua dominação. (Marx; Engels, 1979).

Tais relações sociais determinantes, baseadas na propriedade privada e no assalariamento da força de trabalho, que encontram sua manifestação política no Estado burguês, geram as condições para que a atividade humana aliene em vez de humanizar. Essa alienação manifesta-se em quatro níveis, segundo a proposta de Marx em *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844*.

Num primeiro aspecto, a vivência do trabalho alienado afasta o ser humano do objeto de seu trabalho e de sua própria relação com a natureza “*pois é através do trabalho que o ser humano se relaciona com a natureza, a humaniza e assim pode compreendê-la*” (Iasi, 2007:21). Assim, na medida em que ele mesmo se coisifica, o ser humano passa a ver a natureza como algo distante e fetichizado.

Em um segundo nível, o ser humano aliena-se da sua própria atividade – ou do processo do trabalho. “*O trabalho transforma-se, deixa de ser a ação própria da vida para se converter num meio de vida*” (Iasi, 2007:21). Na medida em que o ser humano distancia-se da sua atividade essencial, pela qual expressa a sua individualidade (isto é, a atividade transformativa, criativa que define os seres humanos como espécie), ele chega ao terceiro nível de alienação, em que se rompe o vínculo com a espécie, ou seja, ele se aliena da sua condição de “ser-espécie humana”. Na medida em que ele se desumaniza, ele desumaniza a espécie como um todo e chega ao quarto nível que é a alienação do outro.

Esses quatro níveis de alienação expressam-se e perpetuam-se no campo das idéias como ideologia. E a consequência deste processo cíclico e retroalimentador é, como já dissemos, a naturalização dos processos sociais como algo externo aos seres humanos, é a crença de que as relações de produção, o mundo do trabalho e, por consequência, o Estado,

são corpos estranhos, objetivados, tão impossíveis de ser alterados quanto os processos da natureza.

Entretanto, são os seres humanos, concretos e determinados, que moldam o mundo, na mesma medida em que são moldados por uma materialidade que é, em parte, objetiva e, em parte, subjetividade objetivada, por ser fruto da ação anterior de outros seres humanos. Ou seja, o potencial de transformação ainda existe, mesmo que colocado em um campo de temporalidade ampla – se altera as bases dessas circunstâncias materiais de hoje para que as futuras gerações sintam seus efeitos nas bases do amanhã.

Essa brecha que se abre é a justificativa maior da necessidade da emancipação humana, pois somente rompendo os ciclos da alienação e da ideologia é que os indivíduos retomam o poder de alterar as estruturas de dominação que os subjugam e os afastam da sua realização como seres humanos.

Retornando ao conceito da filosofia da práxis – tal transformação depende de ações cotidianas concretas no campo social: entre seres humanos, rompendo com as mediações criadas pelas gerações anteriores e perpetuadas por aqueles poucos a quem tal perpetuação continua a interessar e assumindo uma forma consciente e planejada de seu destino.

Para tanto, é fundamental – e, ainda, um dos caminhos mais importantes em direção a essa transformação – a crítica marxista ao sistema capitalista, que hoje atinge o seu mais alto grau de perversidade, pois continua sendo um sistema baseado na exclusão social, exploração do trabalho alienado, dominação, hierarquia, concentração de poderes, quantificação da vida, reificação das relações sociais, militarização, guerra.

A emancipação humana, segundo Marx, só ocorrerá quando a maioria da população superar três destas mediações: o Capital, a Mercadoria e o Estado, entendido este último como a manifestação política dos dois primeiros. Esta rota contrária ao desenvolvimento histórico depende da negação da propriedade privada dos meios de produção e da negação da venda da força de trabalho como mercadoria, o que formula, na *Crítica ao programa de Gotha*, de 1875, com a famosa equação de “*cada um segundo sua necessidade e cada um segundo sua capacidade*” (Marx, 1993:213).

Esse processo demanda ações políticas e meios materiais, que, no limite, levarão ao fim das classes e do Estado, para que os seres humanos se reconheçam diretamente, sem a mediação de um corpo político colocado fora da sociedade. “*Pressupõe a sociedade, na bela fórmula de Marx, como livre associação de produtores*” (Iasi, 2007). Dessa forma, a emancipação humana está um passo além da emancipação política.

A reconstrução da solidariedade entre explorados e oprimidos permanece como o *“único fio vermelho que permite encontrar a saída do labirinto identitário”* (Lowe, 2000:64), mas não basta em si. Gramsci

insistia sobre a idéia de que a filosofia da práxis se concebe, ela mesma, historicamente, como uma fase transitória do pensamento filosófico, destinada a ser substituída em uma nova sociedade, baseada não mais sobre as contradições de classes e a necessidade, mas sobre a liberdade (Lowe, 2000:65).

A combinação entre as transformações materiais e a superação dos níveis primários de consciência (dominadas pela alienação) rumo a uma consciência revolucionária (ou emancipada), segundo Mauro Luis Iasi (2007:25-34), deve ser o caminho a ser perseguido por meio de ações e idéias que questionem a resignação e que ousem apostar em mudanças.

Em um mundo mais do que nunca inaceitável, o empenho militante toma a forma de aposta (...). Ao contrário, e oposto à crença, o engajamento político, a aposta razoável (estratégica) sobre o futuro histórico tem sempre a sua parte irreduzível de erro e de risco. Mudar o mundo é ainda interpretá-lo. (Bensaid, 2000).

Por meio desta breve incursão no pensamento de Marx, imaginamos ter esclarecido a relação entre opressão – perpetuada pela alienação e ideologia –, e crise socioambiental, cuja ruptura e, conseqüentemente, a construção de uma circunstância social futura em que a sustentabilidade e a justiça sejam pilares dependem da emancipação humana.

Mas as contribuições da tradição marxista ao tema aqui em estudo não se encerram nos pensamentos de Marx. As escolas que dela derivaram também apresentaram contribuições a partir de suas próprias referências. E o que faremos será analisar as contribuições de uma dessas escolas, a teoria crítica, para completar a referência teórica a que nos propusemos.

2.3 TEORIA CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO: FUNDAMENTO, CONTEXTO E RELEVÂNCIA SOCIOPOLÍTICA DA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA

A noção de teoria crítica traz um significado duplo. De um lado, representa o legado de alguns membros da chamada Escola de Frankfurt, movimento deflagrado a partir de 1924, na Alemanha, com a criação do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, e, por outro,

enquanto conceito, refere-se à natureza da crítica autoconsciente e à necessidade do desenvolvimento de um discurso de emancipação e transformação social que não esteja dogmaticamente atrelado aos seus próprios princípios doutrinários.

Assim colocado, o seu sentido duplo pode resumir-se na afirmação de que ela é tanto uma escola de pensamento quanto, um processo de crítica. Abordaremos o seu primeiro sentido neste texto introdutório, e o segundo no item seguinte, direcionado a compreender a relação entre crítica e emancipação para alguns dos principais pensadores da escola em referência.

Enquanto escola de pensamento, a teoria crítica nunca se constituiu em uma filosofia completamente articulada, aceita pacificamente por todos os membros do instituto, embora seja possível definir uma tentativa comum entre seus membros de abordar as formas emergentes do neocapitalismo e as decorrentes formas cambiáveis de dominação, assim como de repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana em relação à bagagem teórica do marxismo, que era, por excelência, a raiz deste movimento.

Por mais que afirmemos não se tratar de um pensamento único, compartilhado por todos os membros do instituto, não temos como negar as raízes e o contexto comuns, que certamente impingiram uma unidade de reflexão no primeiro estágio de elaboração da teoria crítica como uma escola de pensamento fundamentada na luta incessante contra qualquer forma de repressão e dominação política e/ou econômica, “guiando-se por uma visão de uma realidade humana mais digna” (Horkheimer, 1985:105 apud Gur-Ze’Ev, 1998) e comprometendo-se à missão de contribuir para a construção de “uma humanidade mais feliz, quando a eficiência e a consciência serão um só interesse para os seres humanos e que não mais serão perturbados pelo ‘impulso destrutivo’” (Horkheimer, 1985:86 apud Gur-Ze’Ev, 1998).

A primeira elaboração da teoria crítica vai de 1930 a 1950 com o intuito manifesto de se opor “a todo pensamento da identidade, da não-contradição, típico da filosofia desde Descartes, denominada pelos frankfurtianos da teoria tradicional”. Nesse período, Horkheimer – que assumira a direção da escola oficialmente em 1930 – imaginava reorganizar a reflexão filosófica da época, partindo de um patamar abstrato para um nível mais concreto, o que significava a elaboração de uma teoria que incluísse as contribuições empíricas e históricas da sociologia e da moderna historiografia, em um arcabouço único que veio a ser explicado no seu ensaio: Teoria crítica e teoria tradicional.

A partir desse ensaio, descreveremos alguns princípios gerais da teoria crítica, em seu primeiro estágio, que mais nos importam a presente pesquisa. Iniciaremos pela concepção da

relação sujeito versus sociedade, relação esta que a teoria tradicional vê como algo cindido, isolado, enquanto a teoria crítica entende o contexto social condicionado pelas atuações isoladas.

A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à suas atividades, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é (...) como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planejada e a objetivos racionais. (Horkheimer, 1983:130).

Assim, o sujeito crítico é aquele que se entende como parte de um processo maior, construído dia a dia, mas que não sucumbe à alienação de se considerar “parte igual” nesse processo, na medida em que a sociedade pode ser comparada:

com processos naturais extra-humanos, meros mecanismos, porque as formas culturais baseadas em luta e opressão não são a melhor prova de uma vontade autoconsciente e unitária. Em outras palavras, este mundo não é o deles, e sim o mundo do capital. (Horkheimer, 1983:130).

Essa aparente contradição, entretanto, não encerra a importância de percebermos que os fatos concretos não estão dados como algo externo ao indivíduo, pois *são produtos que deveriam estar sob o controle humano*. Essa possibilidade é quase a essência do conceito de sujeito da teoria crítica, pois,

se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a práxis social dada, que dá forma ao modo de ser, é desumana, e essa desumanidade repercute sobre tudo o que ocorre na sociedade. Sempre permanecerá algo exterior à atividade material e intelectual, a saber, a natureza (...). Mas nesse algo exterior, incluem-se também as relações constituídas unicamente pelos próprios homens (...). *Esta exterioridade não é, contudo uma categoria supra-histórica ou eterna, mas sim o sinal de uma impotência lamentável, e aceitá-la seria anti-humano e anti-racional.* (Horkheimer, 1983:132) (grifos nossos).

Enfim, seguindo a esteira marxista, não se trata de considerar o sujeito como um ser isolado em sua individualidade nem como uma peça a mais de uma generalidade de indivíduos encerrados no contexto de uma sociedade, mas sim, *de entendê-lo a partir da sua relação com outros indivíduos e grupos, a partir de seu confronto com uma classe*

determinada, e, mediado por este entrelaçamento, em absoluta vinculação com o todo social e a natureza, que resulta no entendimento de sujeito como “produtor de todas as suas formas históricas de vida” (Horkheimer, 1983:132).

O conceito de sujeito crítico abre caminho para um entendimento sobre – e também se explica por – dois outros conceitos de suma importância no processo de compreensão desta teoria, que são os de criticismo imanente e pensamento dialético, que, uma vez reunidos e explicados, vão fundamentar a *função social* da teoria crítica, não só apenas em sua contradição à funcionalidade da teoria tradicional, mas no seu valor essencial como esforço político para a emancipação do ser humano e para a transformação social.

Crítica imanente é a afirmação da diferença, de uma recusa em confundir aparência e essência, isto é, a vontade de analisar a verdade do objeto social em contraste com suas possibilidades. Neste sentido Adorno escreveu:

a teoria (...) deve transformar os conceitos que traz de fora naqueles que o objeto tem em si, naquilo que o objeto, deixado a si mesmo, procura ser, e confrontá-lo com o que ele é. Deve dissolver a rigidez do objeto, projetado temporal e espacialmente, em um campo de tensão entre o possível e o real: cada um, para existir, é dependente do outro. *Em outras palavras, teoria é indiscutivelmente crítica.* (Adorno, 1976 *Apud* Giroux, 1983).

E é esta suposição, a da invariabilidade social da relação sujeito, teoria e objeto, que caracteriza a lógica dialética. O interessante de se analisar no pensamento dialético é a sua essência, a qual permite manter acesa uma chama de esperança na autoconsciência humana, que acaba por gerar a mudança histórica. Hegel considerava a dialética a força que move os seres humanos, e suas consciências, no percurso da evolução histórica. Marx, por sua vez, adotou o sentido hegeliano de evolução da história, porém o reinterpretou para contextualizá-lo a partir das satisfações materiais que os seres humanos buscam e pelas quais a história se constrói (o materialismo histórico). Já a teoria crítica, sem negar o sentido, dado por Marx e Hegel, da dialética como processo que movimenta a evolução histórica a partir das evoluções da sociedade em cada época, aborda-a como o processo pelo qual se pode operar o desmascaramento contido na relação entre conhecimento, poder e dominação e, assim, revelar o poder da atividade e do conhecimento humanos, como produtos e como agentes, na modelação da realidade social.

Nesse sentido, Marcuse complementa:

pensamento corresponde à realidade somente quando transforma a realidade compreendendo sua estrutura contraditória. (...). Porque, compreender a realidade significa compreender o que as coisas realmente são, e isto significa rejeitar seu mero nível factual. *Pensamento dialético, assim, torna-se negação em si*. Sua função é quebrar a noção de auto-segurança e auto-satisfação do senso comum. Minar a sinistra confiança no poder e na linguagem dos fatos, *demonstrar que a falta de liberdade é tal no núcleo das coisas que o desenvolvimento de suas contradições internas conduz necessariamente a uma mudança qualitativa: a explosão e a catástrofe do que está estabelecido*. (Marcuse, 1960:IX apud Giroux, 1983) (grifos nossos).

E é aqui que retomamos o ensaio de Horkheimer para afirmar a função da teoria crítica, que é a de ser a “*face intelectual do processo histórico de emancipação do proletariado*” (Horkheimer, 1983:135), pois todo pensamento e toda teoria estão inevitavelmente voltados a um interesse específico no desenvolvimento de uma sociedade com ou sem injustiça; assim, a teoria crítica contém um elemento transcendente pelo qual o pensamento crítico torna-se a pré-condição para a liberdade humana. Esse ponto é fundamental na sua diferenciação com a teoria tradicional, que, pela via justificativa da neutralidade, acaba por se distanciar de qualquer responsabilidade frente ao processo de evolução histórica da humanidade, como se isso fosse de fato possível.

O que a teoria crítica vem mostrar é que tal neutralidade não existe, senão no discurso, recheado de intencionalidades de dominação, ou, no mínimo, de ingenuidade frente ao auxílio que esse tipo de pensar presta à manutenção do *status quo* hegemônico. Por seu turno, a teoria crítica não esconde seu posicionamento em prol da luta por um mundo melhor e se afirma como “*não somente uma hipótese de pesquisa que mostra seu valor nas questões humanas imediatas, mas sim um elemento essencial no esforço histórico de criar um mundo que satisfaça as necessidades e poderes dos homens*.” (Horkheimer, 1983:140).

E é aqui que podemos adentrar ao segundo sentido da teoria crítica, apresentado no primeiro parágrafo deste tópico, que a vincula ao próprio sentido da crítica, entendida esta como o fundamento e o modelo propostos pela teoria para explicar o mundo e a relação

dialética que esse processo produz inerentemente: transformar o mundo no sentido da emancipação.

É de tal força a relação entre emancipação e teoria crítica que podemos afirmar ser esta (ao lado da teoria marxista, que a embasou), a teoria emancipatória por excelência. A própria raiz da teoria crítica – ou seja, as relações de troca capitalistas que geram desigualdades, opressão e dominação, e a crítica ao positivismo científico, que acaba por escamotear a relação entre poder, conhecimento e dominação – guarda a relação intrínseca entre teoria crítica e emancipação, ou, melhor dizendo, entre crítica e emancipação. Veremos.

2.4 DA RELAÇÃO ENTRE EMANCIPAÇÃO E TEORIA CRÍTICA: FUNDAMENTO E RELEVÂNCIA SOCIOPOLÍTICA DA EMANCIPAÇÃO

*O fechamento do universo da locução como condição para padronizar o humano é assentado no discurso da racionalização, típico da sociedade contemporânea, forma de perversão da razão, distante do discurso racional. Assim, o controle ideológico garante a eficácia do discurso e mantém o vínculo de poder, a relação dominador–dominado. Refletir o desejo do povo é uma proposição que se inverte e toma o sentido oposto: **indicar ao povo quais são os seus desejos.**(...) Além do Cidadão Kane, está a tele-tela do Grande Irmão, a aprisionar a consciência no presente imediato, rompendo seus vínculos com o passado, **impedindo-a de reconhecer o trabalho da repressão e da apropriação de sua autonomia, de sua vida, de seu futuro.** (Damergian e Tassara, 1996) (grifos nossos).*

Adorno e Horkheimer argumentaram que a dominação tinha assumido uma nova forma: ao invés de ser exercida principalmente pelo uso da força física (o exército e a polícia), o poder das classes dominantes era agora reproduzido por uma forma de hegemonia ideológica; isto é, era estabelecido preferencialmente por regras de consenso e mediado via instituições tais como escola, família, meios de comunicação etc. Assim, no núcleo da teoria da cultura, como preconizada pelos autores em referência, estava uma tentativa de expor, por meio de uma demonstração da crítica, como a racionalidade positivista manifestava-se como uma ação de propaganda ideológica que começou a interpenetrar outras esferas da vida social, e, a partir daí, tornar-se meio e fim da relação perpétua entre dominantes e dominados.

A análise que a Escola de Frankfurt faz da herança da racionalidade iluminista é fundamental para a compreensão de sua crítica à razão instrumental. Fazendo eco à denúncia de Nietzsche sobre a crença ilimitada da humanidade na razão, Adorno e Horkheimer (1985) formulam uma crítica à fé vã da modernidade na promessa de racionalidade do Iluminismo como recurso para resgatar o mundo das cadeias da superstição, da ignorância e do sofrimento. A natureza problemática de tal promessa é acentuada nas linhas iniciais da *Dialética do esclarecimento*: “No sentido mais geral do pensamento progressista, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investilos na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (Horkheimer e Adorno, 1985:19).

Tal calamidade ocorria (e ocorre) exatamente pelo fato de a razão ter sido reduzida a um instrumento particularizado a serviço da sociedade industrializada e do capital; chegou-se ao ponto de nenhuma esfera social ter ficado livre da invasão de uma forma de razão segundo a qual todos os meios teóricos de transcender a realidade tornaram-se um absurdo metafísico.

Não se trata de afirmar que, para a Escola de Frankfurt, a razão foi despida de sua dimensão positiva, mas sim de afirmar que, para preservar a sua promessa de criar uma sociedade mais justa, a razão deveria demonstrar seu poder de crítica e de negação. Nesse sentido, para os teóricos críticos, a crise da razão acontece quando a sociedade se torna mais racionalizada, porque, sob tais circunstâncias históricas, o pensamento racional perde sua faculdade crítica por exigência da harmonia social e torna-se um instrumento da sociedade existente – um instrumento a serviço da dominação hegemônica.

Como forma de fechar esta tentativa de apresentar a crítica da razão desenvolvida pelos frankfurtianos como pressuposto e fundamento da relação entre emancipação e dominação, cabem algumas considerações recentes de Eda Tassara e Omar Ardans sobre a diferença entre racionalização e racionalidade.

Para Tassara e Ardans:

Racionalização refere-se a afirmações cujas premissas são desconhecidas ou deliberadamente escamoteadas, impedindo o conhecimento da argumentação (que leva da afirmação às suas premissas) e impossibilitando, por consequência, a crítica. Verdades cujo fundamento desconhecemos são ideologia, pois, ao serem apagadas as premissas, são as mesmas incorporadas como conhecimento estabelecido, absoluto, atemporal, o que, entretanto, é ilegítimo, por desvincularmos a verdade de sua fundamentação lógica. *Racionalidade*, por sua vez, faz referência a processos lógicos e epistemológicos nos quais, a partir de determinadas premissas e pela via da argumentação, derivam-se consequências legítimas, do ponto de vista formal; a relação lógica implica que se for aceita uma

afirmação estarão sendo aceitas as suas premissas. A racionalidade exige, precisamente, tornar transparente essa derivação lógica pela via argumentativa, o que torna possível a crítica, seja do ponto de vista formal, seja do ponto de vista do conteúdo da afirmação em questão. Deste modo, crítica e racionalidade são componentes inseparáveis do mesmo processo epistemológico. (Tassara e Ardans, 2003).

Ou seja, segundo Tassara e Ardans, a crítica à racionalidade expressa por Adorno e Horkheimer tratava-se de uma crítica de “racionalização”, tal qual descrito anteriormente, e que, pela sua própria condição, permite o quadro de dominação referido, na medida em que aquilo que acreditamos como verdade trata-se apenas de um consenso criado por aqueles que detêm o poder, por meio de uma forte ação de propaganda ideológica que atinge a todas as esferas do social.

Assim,

a impossibilidade de decodificar o mosaico de mensagens destituídas de seu conteúdo simbólico (...), ao mesmo tempo que nos impede qualquer reflexão, nos impõe uma opinião padronizada como se fosse uma verdade absoluta. Ao invés de multidimensional, o homem contemporâneo nada mais é do que o sujeito unidimensional de que fala Marcuse: sem opinião, sem desejos próprios, sujeito/objeto da manipulação social. (Damergiam e Tassara, 1996).

Pode existir situação de maior servidão do que essa? Cremos que não.

Para uma contraposição a isso, temos a possibilidade da crítica como forma de resgate da capacidade dos seres humanos de decodificar as racionalizações em racionalidades e, assim, caminhar para uma emancipação daquelas exterioridades, que, por mais que aparentemente “exteriores” ao sujeito histórico, são, conforme já expressei, produtos da intenção e da ação humanas, sendo, assim, *anti-humano e anti-racional* adotar uma postura de impotência servil lamentável diante do mundo do capital.

É este o sentido da emancipação para a teoria crítica, livrar os oprimidos da imobilidade anti-humana e anti-racional apregoada pelas racionalizações difundidas e perpetuadas pelas classes sociais hegemônicas, por meio do constante exercício da crítica e da dialética, que lhes permita perceber as raízes dessa dominação imobilizadora e atuar na transformação de suas bases rumo à construção de novas estruturas, pautadas em outros princípios, tais como a solidariedade e a justiça.

Nesse sentido, em relação à concepção marxista, os frankfurtianos¹ abrem uma nova perspectiva à emancipação, à qual conferem um caráter empírico que basta por si só, ou seja, não necessariamente direcionado a uma utopia final em que a emancipação humana superaria o Estado burguês e deflagraria uma nova forma social pautada “na livre associação de produtores”.

O refreamento utopista em relação a Marx ocorre quando os autores da teoria crítica apostam as suas fichas na possibilidade de superação das estruturas da sociedade atual como caminho, convencidos de que uma teoria não tem essa superação como fim pré-determinado, pelo menos não com o papel e alcance de uma teoria a serviço de uma transformação, seja ela qual for.

Na realidade, para Horkheimer,

o desejo de um mundo sem exploração nem opressão, no qual existiria um sujeito agindo de fato, isto é, uma humanidade autoconsciente, e no qual surgiriam as condições de uma elaboração teórica unitária bem como de um pensamento que transcende os indivíduos, não representa por si só a efetivação desse mundo. (Horkheimer, 1983:136).

E vai mais além:

ela (a teoria crítica) não pode mostrar um rendimento material. A transformação que a teoria crítica tenta realizar não é das que vão se impondo aos poucos de modo a ter um sucesso, que apesar de vagaroso, seja constante. O crescimento do número de seus adeptos, a influência de alguns deles sobre os governos (...), tudo isso pertence aos reveses da luta para alcançar um grau mais elevado na convivência humana, mas não constitui ainda o seu começo (...) *a teoria que impulsiona a transformação do todo social tem como consequência a intensificação da luta com a qual está vinculada.* (Horkheimer, 1983:138) (grifo nosso).

Ou seja, para a teoria crítica, a emancipação não é fim pré-determinado e não ocorrerá quando da superação final das mediações entre seres humanos e a construção da história social rumo a uma sociedade auto-emancipada, mas sim no dia-a-dia dessa luta, como processo constante, em que cada indivíduo seja agente e instrumento de sua própria emancipação.

¹ Aqui cabem algumas considerações sobre o posicionamento de Jurgen Habermas, membro tardio da escola de Frankfurt, que abandonou o conceito de emancipação a partir do segundo momento de sua obra (quando da entrada na esfera da teoria comunicacional) e passou a utilizar o termo “intersubjetividade ílesa” (Habermas, 1990), embora conservasse o caráter utópico que já caracterizava o termo *emancipação*.

Se não podemos mais mudar a sociedade, mudemos a nós mesmos e a nossa percepção dela: é essa mudança na consciência, de acordo com os frankfurtianos, que vai conduzir à transformação externa e ao fim da dominação e da servidão voluntárias (Pogrebinski, 2004:11).

Em outras palavras, emancipação como caminho de ruptura da face mais perversa da dominação, que é o “consenso ideológico dos dominados”, que visa a conservar no poder uma parte da sociedade – seja ela formada pelos homens em relação às mulheres, seja por um grupo, uma casta ou uma classe em relação às outras –, “*a repressão serve menos do que a adesão, a força física serve menos do que a convicção ideal que implica a adesão e a cooperação voluntária.*” (Godelier *apud* Micela, 1984).

Somente quando os servos de Ulisses, na metáfora empregada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do esclarecimento* (1985), puderem tirar a cera que lhes impede de ouvir o canto das sereias e, por vontade própria – pela tomada de consciência do perigo que esse canto sedutor representa para a sustentabilidade socioambiental do mundo que os abriga –, puderem negar esse canto em nome de um bem viver que não mais seja direito de poucos nem mais um bem viver pausterizado e descartável, é que se poderá começar a pensar na desconstrução dessas relações de opressão.

Tal constatação, entretanto, não representa uma divergência absoluta entre teoria crítica e marxismo no tema em estudo, mas aponta os aspectos em que eles se complementam. Partindo do pressuposto de que ambos convergem para a desopressão e o fim das relações de dominação como meio da transformação social, eles se complementam no indicativo de como tal desopressão pode desenvolver-se. Enquanto para o marxismo a solução está na superação das relações de dominação no campo das forças produtivas, para a teoria crítica está na superação da racionalidade instrumental manifestada em todos os campos determinados pela indústria cultural.

O exercício da crítica e o conseqüente rompimento do consenso ideológico dos dominados, aliados à práxis solidária no campo das forças produtivas, garantirão as bases de novas relações sociais em que a dominação não mais seja motor. O fim a que tudo isso se destina, entretanto, não cabe à teoria preconizar. Idealiza-se, sim, a partir dos princípios humanistas, que, independente da forma que a sociedade venha a assumir, esta deve considerar a dignidade, a justiça e a liberdade como pilares – não apenas para uma minoria, mas para a totalidade de homens e mulheres que coabitam nosso mundo.

Eis o sentido, a beleza e a pertinência do discurso emancipatório.

2.5 LIBERDADE INDIVIDUAL E POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO: A TENSÃO ENTRE SUBJETIVIDADE E CIDADANIA

Como já dito, a teoria crítica e o marxismo dão fundamento lógico e legitimidade humanista à emancipação. Entretanto, nenhuma das duas teorias – da forma aqui apresentadas –, nos permite elucidar uma questão que se encontra no seio das reflexões sobre a possibilidade de construção deste conceito, que é a tensão entre subjetividade e cidadania, ou entre o *processo individual* – de libertar-se das relações escusas de poder e subjugação, tão presentes em nossa sociedade, de forma a resgatar a subjetividade necessária à adoção de posturas autônomas – e o *processo coletivo* de busca do sentido de pertencimento, de reencontro com a identidade terrena que garante o sentimento de interdependência entre todos os elementos que constroem e perpetuam a vida – o bem viver coletivo.

É exatamente neste ponto que encontramos uma convergência possível entre o estudo do tema da liberdade sob a perspectiva da filosofia do direito e a temática da emancipação na perspectiva de transformação socioambiental rumo à sustentabilidade. A clássica dicotomia entre liberdade política e liberdade individual, associada à crítica de Hannah Arendt sobre a distorção filosófica do conceito moderno de liberdade, guarda algumas das respostas sobre como o processo de construção histórica do conceito de liberdade interferiu e interfere no atual quadro de distanciamento entre indivíduos e o exercício conjugado dessas liberdades.

2.5.1 Liberdade antiga versus liberdade moderna

A reflexão sobre o tema da liberdade na perspectiva da filosofia do direito remete-nos a uma diferenciação entre o conceito de liberdade vivenciado na antiguidade e a que surgiu com os ideais da era moderna. Segundo Celso Lafer em seu livro *Ensaio sobre a liberdade* (1980), o primeiro a destacar essa diferenciação foi Benjamin Constant, em uma conferência de 1819, na qual buscou ratificar a importância do então criado conceito de liberdade individual, contrapondo-o com outro entendimento de liberdade, que, em suas palavras, só tinha sido vivenciado na antiguidade clássica.

Esse “outro” entendimento da ideia de liberdade não chegou a constituir-se em um conceito filosófico, tendo surgido de uma situação de experiência existencial dos cidadãos de Atenas nos séculos V e IV a.C de exercício da participação política democrática; ou seja,

conceitualmente (...) significa a distribuição democrática do poder entre os cidadãos que participam da feitura das leis, em virtude do acatamento, pela comunidade política, dos princípios da isonomia e isegoria, que asseguram aos seus membros igualdade na elaboração e aplicação das normas. (Lafer, 1980:13)

Esse entendimento traz à tona uma relação clara entre os conceitos de liberdade dos antigos e liberdade política. Naquele momento histórico, não se podia considerar um indivíduo livre se ele não participasse ativamente da construção das leis que dizem respeito à sua convivência e bem-estar, ou, mais especificamente, da vida política de sua cidade. Essa experiência só pôde ser vivenciada na *Pólis* grega por se constituir o único espaço onde a democracia direta era uma prática cotidiana e regular; nas palavras de Hannah Arendt *“simplesmente porque uma liberdade vivenciada apenas no processo de ação e em nada mais – embora, é claro, a humanidade nunca tenha perdido inteiramente tal experiência – nunca mais foi articulada com a mesma clareza clássica”* (Arendt, 2002:213).

Dentro desse contexto, liberdade para os antigos era sinônimo de autonomia, ou seja, *“do direito de se reger pela própria lei”* (Lafer, 1980:14), e estava totalmente vinculada à ação, ao ato de participar politicamente do espaço público. Entretanto, tal liberdade, garantida pela participação ativa dos cidadãos nas decisões coletivas, representava, uma interferência da vontade coletiva, ou vontade pública, nas esferas individuais de cada sujeito, afinal, *“porque a liberdade antiga resulta da organização da comunidade política, o todo (a comunidade) é maior e mais relevante que a parte (o indivíduo)”* (Lafer, 1980:17), e é a partir dessa crítica que se insere a dicotomia entre liberdade política e liberdade individual, sendo esta última um produto concreto da história da humanidade na busca de sua individualidade.

Nenhum dos filósofos da antiguidade clássica chegou a relacionar liberdade com a noção subjetiva de voluntariedade ou involuntariedade nos atos dos seres humanos, o que podemos confirmar com o próprio significado da palavra *eleuteria*, que, em grego, significa *“aquele que pertence ao povo”*, o que denota que a liberdade está estritamente ligada à conduta humana na *pólis*. Por certo que os gregos não desconheciam essa distinção, só que não a colocavam no campo das discussões sobre liberdade, na medida em que sequer chegaram – historicamente – a uma formulação precisa de sujeito e identidade.

Muitas foram as experiências vivenciadas para se chegar a reunir os elementos necessários à construção de um núcleo individual em contrapartida a um núcleo coletivo;

inicialmente, no cristianismo,² a partir das reflexões de Santo Agostinho e São Paulo sobre livre arbítrio, que inauguraram a relação entre liberdade e vontade individual, e, mais posteriormente, com toda a nova ordem social e política liberal deflagrada nas grandes revoluções do século XVIII, que consolidou um novo entendimento de liberdade, a liberdade moderna.

Benjamin Constant, como já dissemos, introduziu a dicotomia, enfatizando exatamente este contraponto:

Assim, entre os antigos, o indivíduo, quase sempre soberano nas questões públicas, *é escravo em todos seus assuntos privados*. Como cidadão, ele decide sobre a paz e a guerra; como particular, permanece limitado, observado, reprimido em todos seus movimentos...”. (Constant, 1985:11) (grifos nossos).

Já para os modernos, liberdade:

(...) é para cada um o direito de não se submeter senão às leis, de não poder ser preso, nem detido, nem condenado, nem maltratado de nenhuma maneira pelo efeito da vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos.(Constant, 1985:10).

Essas palavras nos mostram a relação clara entre a liberdade moderna e o exercício do não-impedimento, ou seja, o exercício de uma “*liberdade negativa e privada no sentido que responde às perguntas: ‘Quanto sou governado’, ‘Qual o grau de interferência dos outros e do Estado na minha vida?’*”³ (Lafer, 1980:19). A partir dessas questões, percebe-se que os indivíduos se considerariam livres desde que a esfera pública na figura da lei e do Estado não interferissem na vida particular.

É, pois, na atmosfera das grandes revoluções, do nascimento do capitalismo e da política liberal, até os dias de hoje, que a liberdade passa a assumir um sentido de direito universal a ser assegurado pelo *Estado de Direito* e usufruído por todos os cidadãos no âmbito de suas vidas particulares – ou seja, o Estado (que a partir da era moderna passou a constituir-se como o único espaço de realização do *político*) passou a ser um agente garantidor da liberdade e não mais seu espaço de realização. Nas palavras de Locke, “*o Estado é um meio termo que compatibiliza a liberdade do estado de natureza – onde tudo é*

² Tércio Sampaio Ferraz Jr. (2002) afirma que o estoicismo antecedeu o cristianismo na formulação de liberdade relacionada com livre arbítrio, e, portanto, com vontade.

³ ISAIAH, Berlin, op cit., pp. XLIII, 122-123, 130.

permitido – com as exigências da segurança da vida em sociedade” (Locke apud Lafer, 1980).

Assim, vemos, por um lado, os primeiros passos concretos no sentido das conquistas relacionadas aos direitos humanos e, por outro lado, debaixo do discurso das liberdades individuais, um distanciamento profundo, criado pela modernidade, entre indivíduo e sociedade, que, por mais que possa ter representado um pleito legítimo de afirmação da individualidade no início, assume hoje seu reflexo mais perverso: o da alienação política e da supervalorização do individualismo em detrimento do coletivo.

Ora, após termos vivenciado tanto a crítica à falta de espaço individual da liberdade antiga quanto a crítica sobre o atual estágio de alienação política do indivíduo moderno, vemo-nos diante do fato de que, historicamente, nunca se pôde articular os dois espaços de vivência e convivência dos seres humanos no exercício de sua liberdade: o público e o privado.

Para um melhor entendimento dessa afirmação, passaremos a analisar o pensamento de Hannah Arendt: desde sua crítica à conceituação moderna de liberdade, que, segundo suas palavras, em especial no século XX, assumiu o caráter da liberdade da política em detrimento da liberdade política, até a sua formulação teórica, que mostra muita identidade com o conceito de emancipação, a ser abordado mais adiante.

2.5.2 Das críticas à liberdade filosófica – o enfoque de Hannah Arendt.

... o conceito filosófico de liberdade é uma tentativa consciente de divorciar da política a noção de liberdade, de chegar a uma formulação onde fosse possível ser escravo no mundo e ainda assim ser livre.

(Hannah Arendt).

Para Hannah Arendt (2002), o campo original da liberdade é o da política e dos problemas humanos em geral, e não o do pensamento individual, ou da vontade individual, como a filosofia sempre nos fez – e continua fazendo – perceber. Na verdade, segundo as idéias de Arendt, a filosofia distorceu o conceito de liberdade no momento em que a colocou

no campo do diálogo consigo mesmo e o tirou do campo da ação política; eis a dificuldade em entendermos, ou até mesmo em medirmos a concretude do conceito e do exercício da liberdade no cotidiano.

Estes são também os dois fatores de maior perigo dessa distorção filosófica conceitual, quais sejam: a disposição da liberdade política em um campo inversamente proporcional ao da liberdade individual e a conseqüente possibilidade de distorção no discurso sobre a liberdade associada à falta de crítica para com relação a esse valor vivenciadas no século XX e potencializadas neste início de século.

Tal distorção conceitual, segundo Hannah Arendt, iniciou-se na antiguidade tardia, com os primeiros entendimentos de que a liberdade deveria ser vivida na *vida contemplativa* (em que ninguém poderia interferir) e não na *vida ativa* (em que todos interferem), foi reforçada pelo cristianismo, ao associar liberdade com vontade. Essa visão consolidou-se na formulação moderna de liberdade como um direito humano a ser exercitado no campo particular e a ser assegurado pelo governo (por meio das constituições e da democracia representativa), o que gerou uma relação fluida entre direito e exercício concreto de liberdade, de modo que restou a esta uma condição mais virtual do que real, uma vivência em discurso – quer jurídico, quer político, quer social – mas não concreta.

Todavia, mesmo como conceito fluido e de difícil demonstração no campo externo ao indivíduo, em todo o processo vivido a partir das grandes revoluções até o século XX, a liberdade foi considerada como um direito líquido e certo, pois, “*em todas as questões práticas em especial nas políticas, temos a liberdade humana como um valor evidente por si mesmo, e é sobre esta suposição axiomática que as leis são estabelecidas nas comunidades humanas, que decisões são tomadas e que juízos são feitos*” (Arendt, 2002). Isso, em nosso ver, explica muito do mal político, evidenciado no início do século XX com os regimes totalitários, e mantido até hoje no discurso político hegemônico na contemporaneidade.

A falta de crítica, pois, em relação ao próprio conceito de liberdade, ainda presente nos dias de hoje, assume seu lado mais irônico na medida em que

tal ausência de crítica tem, pelo menos, duas conseqüências: de um lado, uma cristalização das idéias de democracia e liberdade em estereótipos, levando à pressuposição de que ambas já teriam alcançado a plenitude de sua realização social e política, tendo como conseqüência que qualquer questionamento sobre as mesmas é visto como um problema a exigir a restauração ou a manutenção da ordem pública; de outro, a ausência de crítica dificilmente torna possível a

compreensão do significado da democracia (situada no plano do coletivo) centrada na autonomia (situada no plano da liberdade individual). (Ardans; Tassara, 2003).

Segundo Hannah Arendt, porém, essa distorção conceitual e suas conseqüências na atualidade política e social poderiam ter sido evitadas se a conceituação da liberdade nunca tivesse abandonado o campo da política. Afinal, a despeito da força que o conceito de liberdade interior teve na história do pensamento humano, o homem não poderia conhecê-la sem antes ter conhecido, ou exercitado, essa liberdade no campo das suas relações com o outro: *“tomamos inicialmente consciência da liberdade ou do seu contrário no nosso relacionamento com outros e não no relacionamento com nós mesmos”* (Arendt, 2002). Por isso, surge a idéia de que a liberdade só se expressa concretamente no âmbito público politicamente assegurado.

Tal afirmação encontra eco na proposta de Dalmo Dallari (2002), para quem os direitos individuais só se concretizam (e também se justificam) na convivência em sociedade, na teia de interações e entrelaçamentos, que se manifestam a partir da natureza associativa do ser humano. Sendo assim, o direito à liberdade não se basta por sua prescrição legal nos textos constitucionais, mas deve ser constatado no dia-a-dia da sociedade e, portanto, vivenciado politicamente.

Uma vez entendido que o campo de exercício da liberdade é necessariamente o do político e retornando ao pensamento de Hannah Arendt, pode-se afirmar que liberdade política não é um fenômeno da vontade, mas da ação. A ação livre é aquela que consegue transcender motivos e fins determinados, o que, muitas vezes, não depende da vontade (motivação), visto que a capacidade de concretização de uma vontade interna não deriva da capacidade de ser livre, mas sim da força ou da fraqueza do sujeito. *“O poder que faz face a essas circunstâncias, que liberta, por assim dizer, o querer e o conhecer de sua sujeição à necessidade, é o posso. Somente quando o quero e o posso coincidem a liberdade se consuma”* (Arendt, 2002)

A verdadeira ação livre, pelo contrário, não se restringe a fazer algo que se intencionou fazer, mas constitui-se no próprio fazer regido por princípios que, pela sua natureza genérica, são muito amplos para limitar-se a metas específicas. Nesse sentido, é possível concluir que liberdade e ação são a mesma coisa: *“os homens são livres enquanto agem, diferentemente de possuírem o dom da liberdade”* (Arendt, 2002), e a política, ou o Estado, é um produto da ação, da arte do fazer, por isso liberdade política e ação estão

diretamente relacionadas: sem o espaço político, a liberdade manifestada na ação (pois liberdade real só se manifesta em ação) não pode ser concretizada, ou não tem efeito.

Segundo a autora, a referência possível para a afirmação de que “*liberdade se manifesta na ação*” está na tradição política e pré-filosófica da antiguidade, por ter sido esse o único espaço de vivência da liberdade de ação até o momento.

Se entendermos, então, o político no sentido da pólis, sua finalidade ou *raison d'être* seria estabelecer e manter em existência um espaço em que a liberdade, enquanto virtuosismo pudesse aparecer. É esse o âmbito em que a liberdade constitui uma realidade concreta, tangível em palavras que podemos escutar, em feitos que podem ser vistos e em eventos que são comentados, lembrados e transformados em histórias antes de se incorporarem por fim ao grande livro da história humana. (Arendt, 2002:201).

Assim, embora Hannah Arendt considere que a experiência grega do exercício da liberdade política não chegou a constituir um conceito filosófico (como também nos referimos anteriormente), ela a resgata para introduzir o seu conceito próprio de liberdade, em que “*liberdade como fato demonstrável e a política coincidem e se relacionam como dois lados de uma mesma moeda*” (Arendt, 2002:198).

A partir desse entendimento, ela conclui que a liberdade manifesta-se naquelas pequenas ações que podem alterar o processo automático da política, que podem sair do esconderijo e tomar seu lugar na história, que resultam da capacidade do ser humano de fazer milagres (aquilo que é inesperado), da capacidade de vencer o determinismo e explorar a mínima probabilidade que temos de mudar o curso normal da história e iniciar algo novo, afinal,

a diferença decisiva entre as infinitas improbabilidades sobre as quais se baseia a realidade de nossa vida terrena e o caráter miraculoso inerente aos eventos que estabelecem a realidade histórica está em que, na dimensão humana, conhecemos o autor dos milagres. São os homens que os realizam – homens que, por terem recebido o duplo dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito. (Arendt, 2002:220) (grifo nosso).

Esse é, em nosso ver, o grande ponto de encontro entre o pensamento da Hannah Arendt e a proposta emancipatória legitimada pelas teorias marxista e crítica, tal qual apontamos anteriormente. Os automatismos a que a autora se refere não são processos

naturais, mas sim naturalizados, e seu campo de influência não é a vida privada unicamente, mas o mundo em todas as suas teias de interação. Ser livre é, naturalmente, ser protagonista autônomo do processo histórico de construção das realidades no campo político, a partir de uma autonomia garantida pela subjetividade não individualista que considera o sujeito em sua singularidade e igualdade perante as regras de convívio.

Aqui, “*a coragem é indispensável, porque em política, não a vida, mas sim o mundo está em jogo*” (Arendt, 2002). Concluimos que a liberdade que se exerce no campo da política e se manifesta necessariamente na ação é a emancipação na sua condição de processo, de caminho feito por indivíduos críticos para a transformação social, cujo rumo não suicida deve, necessariamente, orientar-se para a ruptura dos automatismos do sistema econômico-político vigente— com todas as suas perversidades, incoerências e perigos.

A liberdade é assim, a solução para a nossa crise. E seu campo de exercício é o político, pois,

sendo o homem um ser social, para ser o que é deverá conviver conforme ele é, o que implica o direito de participar na definição das regras de convívio. Os direitos de ser, conviver e participar vão permitir a ele ser, nos limites das possibilidades, o que ele é. (Ardans; Tassara, 2003).

Em outras palavras, a liberdade individual e a liberdade política, por essência, justificam uma a outra, pois, sendo o ser humano um ser social, para que sua liberdade possa existir, mister se faz que ela se manifeste em ambos os espaços de atuação – na sua relação com o mundo a partir de seus próprios juízos e na sua relação com o mundo a partir das regras de convívio então estabelecidas, para que esse campo relacional continue existindo.

A associação entre o direito de *ser* e o direito de *participar* das regras do *conviver* é absolutamente legítima e decorre de uma ética racional. Trata-se, portanto, de uma construção: a produção intencional de uma participação emancipatória considerada racionalmente como condição de respeito ao direito de se ser o que se é.

A partir da base teórica apresentada, surge uma conexão com a proposta da emancipação, entendida como uma síntese das liberdades individuais e coletivas, cujo processo de construção decorre de processos educacionais de emulação da consciência crítica e de demonstração racional da interligação entre os direitos de ser e conviver. Já adentrando ao campo de conclusões, poderíamos dizer que a emancipação justifica-se exatamente na

proposta de integrar liberdade e autonomia, subjetividade e cidadania, autonomia e interdependência, ou seja, liberdade política e individual.

Quanto mais profundo for o desmascaramento das opressões e das exclusões, mais perto estaremos da democracia sem fim. Quanto maior a capacidade de crítica em relação aos conceitos e suas aplicações discursivas, mais autonomia política e social existirão. Quanto mais liberdade individual, mais liberdade política, e vice e versa.

Assim, se nos apegarmos à possibilidade que temos de fazer “milagres” e, a partir desses milagres “*vencer o determinismo e explorar a mínima probabilidade que temos de mudar o curso normal da história e iniciar algo novo*” (Arendt, 2002), podemos concluir que o único conceito de emancipação possível de atender ao *Zeitgeist* da complexidade ***é o da ação de ser (fazer) parte de processos de transformação social que suponham o exercício conjugado da liberdade individual e da liberdade política.***

CAPÍTULO 3 – DANIADA E NTAÇA

Quando se adentra aos estudos relacionados ao ambientalismo, depreendem-se pelo menos três categorias de abordagem⁴: a primeira relaciona o tema a um grupo de pressão e de interesse, mais comum nos Estados Unidos; a segunda, europeia, liga-o a movimentos sociais de base ético-normativa; a terceira encara-o como movimento histórico de caráter utópico em relação a sua proposta de um novo modelo social, construído a partir de grupos e segmentos distintos, mas unidos por uma preocupação com a insustentabilidade ambiental.

Como já foi apontado na apresentação da presente tese, nosso posicionamento aproxima-se da terceira abordagem, que possibilita uma análise mais ampla do que se convencionou chamar de ambientalismo, por entendermos que tal palavra carrega um conteúdo utópico de proposição de novas bases civilizatórias pautadas na negação histórica da realidade vivida por distintos grupos e instituições sociais, que, a seu tempo e por seus meios, propuseram novos sentidos, valores e racionalidades para uma relação diversa entre cultura e natureza.

Tal afirmação encontra respaldo na própria história do movimento, como apresentaremos na seqüência, a fim de introduzir a questão central deste capítulo – qual seja, a contemporânea dicotomia entre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade socioambiental, como projeto político-social derivado daquela –, e afirmar nossa posição por esta última, para as conclusões que pretendemos nesta pesquisa.

3.1 UMA BREVE INCURSÃO NA HISTÓRIA DO AMBIENTALISMO

Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, vemos formar-se uma noção “estética de ambientalismo” (Leis, 2005), que combinava visões de artistas, cientistas e políticos na proposta de novas sensibilidades e idéias contrárias (ou defensivas) à concepção antropocêntrica institucionalizada na era moderna a partir da cisão entre natureza e sociedade.

Tal cisão, deflagrada nos séculos XVI e XVII – que fortaleceu o desenvolvimento e a legitimação do domínio da natureza pelo ser humano – começava, nesse momento, a ser questionada, ainda que de maneira bastante tímida e em um caráter mais relacionado a novas

⁴ Existem inúmeras classificações distintas para o movimento ambientalista, mas nos ateremos a esta, que não se refere a nenhum autor específico, mas sim a uma síntese das várias leituras possíveis neste campo.

sensibilidades, gostos e idéias sobre o mundo natural do que a um sentido de preservação ou conservação desse mundo frente a um perigo que já se podia mensurar.

Assim, em contrapartida ao crescimento desenfreado das cidades e do progresso das lavouras de monocultura, assistia-se a um novo anseio pelo campo e a um gosto crescente por montanhas e pela natureza não dominada; ao invés da sensação de insegurança diante de animais selvagens, crescia o empenho cada vez maior na sua proteção; ou ainda, como forma de enfrentar o isolamento urbano, difundia-se uma visão cada vez mais sentimental dos animais e das plantas enquanto seres de estimação e contemplação.

Um trecho de uma carta de Rosa de Luxemburgo escrita em 1917 – apesar de contextualizado em um tempo à frente do período histórico aqui em referência – ilustra esta nova sensibilidade:

só ontem eu li que os pássaros canoros estão desaparecendo da Alemanha. A crescente sistematização das florestas, da jardinagem e da agricultura está, passo a passo, destruindo todos os animais e local de reprodução naturais: árvores ocas, terras de pousio, bosques de arbustos, folhas caídas nos jardins. Eu fiquei triste ao ler isso. Não por causa dos cantos que eles proporcionam às pessoas, mas pelo quadro de extinção silenciosa, irresistível, dessas criaturinhas indefensáveis, que me entristeceu a ponto de eu chorar. (Luxemburgo *apud* Foster, 2005:329)

Por certo que esses sentimentos não refletiam ainda uma crítica racional ao papel dos seres humanos e de suas atividades na degradação ou destruição ambiental, ou seja, não constituíam uma base concreta ao ambientalismo tal qual o vemos hoje. Mas assinalavam um início de percepção sobre essas possíveis inter-relações e iam além, a criar o embrião de sentimentos de pertença e cuidado para com a natureza em sua forma mais genérica.

Por mais irônico isto que pareça, essa percepção teve raiz na co-relação entre as lutas democrático-revolucionárias pelos direitos humanos e as preocupações apontadas com o mundo natural. Segundo Leis (2005), é exatamente nesse encontro que a fase por ele chamada “estético-ambientalista” inicia-se.

Nesse sentido, o trecho seguinte, da mesma carta em referência, aponta:

Lembrou-me um livro russo que eu li ainda em Zurique, um livro do professor Sieber sobre o extermínio dos pele-vermelhas na América do Norte. Exatamente do mesmo modo, passo a passo, eles foram expulsos das suas terras pelos homens

civilizados e abandonados a uma morte silenciosa e cruel. (Luxemburgo *apud* Foster, 2005:330)

O desenvolvimento dessa percepção, ainda de maneira tímida, passa pelos primeiros questionamentos sobre a relação entre progresso industrial e melhoria das condições de vida no final do século XIX, a partir dos primeiros alarmes em reação à insalubridade das cidades cinzentas tomadas pelas indústrias. Mas seu desenvolvimento ratificou a cisão entre ser humana e natureza, considerada esta como algo externo ao ser humano, como se vê na noção de wilderness, cujo marco – a criação dos primeiros parques naturais, como Yellowstone (1872) e Yosemite (1890) – encerra a primeira fase do ambientalismo, emprestando contornos claros a uma luta que então se iniciava de forma intrinsecamente relacionada aos princípios de conservação e preservação do mundo natural na sua condição intacta.

Assim, as primeiras referências ao ambientalismo adentram o século XX marcadas pelo debate naturalista entre duas tendências – uma mais preservacionista (européia) e outra conservacionista (norte-americana). Apesar de ter penetrado algumas estruturas governamentais, a ponto de ser tema de duas conferências de caráter internacional entre 1900 e 1909, sua inserção na pauta política não perdurou (até mesmo por conta de seu caráter desde então global) ao período das grandes guerras mundiais e tornou-se assunto de menor importância frente aos conflitos políticos então instaurados.

Imediatamente após as grandes guerras, a causa ambientalista permaneceu marginal, na medida em que o desejo de consumo e de prosperidade que a vivência da guerra causou na maioria das populações e governos do planeta afastou-os da questão e das possibilidades de novas restrições ou limitações, pois, com o fim da guerra, a preocupação central das principais potências era a reconstrução econômica e a reabilitação social do mundo.

Coube à classe científica, entretanto, reacender as discussões sobre as preocupações em relação ao mundo natural e delas se ocupar durante as primeiras décadas do pós-guerra. A fundação da União Internacional para a Proteção da Natureza (IUPN), criada em 1948 por um grupo de cientistas ligados às Nações Unidas, é um fato ilustrativo do papel dominante que esse setor social teve na época.

Sem estar muito cientes de seu papel, os cientistas que se aproximaram do ambientalismo nos anos 50, tinham uma concepção ampla e holística dos problemas ambientais, que favorecia o trabalho interdisciplinar e lhes permitia produzir conhecimentos científicos verdadeiramente inovadores. Sem dúvida, este

mérito deve, em grande parte, ser atribuído à peculiaridade da ecologia enquanto disciplina, a qual tinha avançado vertiginosamente nas últimas décadas. (Leis, 2005, p. 51)

A ecologia assume um papel de destaque no desenvolvimento da cultura ambientalista desta época, e é no próprio processo de constituição do seu campo de conhecimento que vemos surgir, agora de forma mais madura, uma discussão ambiental que coloca em pauta os seres humanos e suas relações políticas, econômicas e sociais. Tal fato ocorre efetivamente no final da década de 1960 e início da década de 1970, e marca o fim da fase eminentemente científica do ambientalismo, apesar de esse setor nunca mais ter abandonado tal foco.

Esse marco se evidencia com a publicação do estudo *Limites do crescimento*, pouco antes da primeira grande conferência de caráter internacional sobre as questões ambientais, a Conferência de Estocolmo, em 1972. O estudo já apontava, de forma clara e bastante justificada, os limites existentes no meio ambiente para o crescimento indefinido da economia e da população e, portanto, a necessidade de estabilizar tanto uma quanto outra frente ao desafio que se colocava – ainda que de maneira bastante incipiente –, pelo *ecodesenvolvimento*.

É interessante registrar que o interesse das ciências sociais pelas questões ambientais não se antecipou ao ingresso de representantes dos setores econômicos, políticos e sociais no ambientalismo, a indicar que as ciências sociais responderam reativamente, acompanhando, quase como um reflexo, o impacto que a problemática ambiental começou a ter sobre o comportamento desses outros setores, que tradicionalmente constituem seu objeto de estudo.

A temática ambiental inseriu-se no campo de estudo das ciências sociais a partir dos movimentos de contracultura deflagrados no final da década de 1960, fortemente ligada às novas concepções de espaço público reclamadas pelos ativismos da época, que questionavam a sociabilidade moderna, pautada apenas nos pilares do Estado e do Mercado em detrimento do pilar Comunitário. Nesse sentido, frente à desordem política, social e ambiental do mundo contemporâneo, a emergência do ambientalismo constituiu um sinal da vigência da lição de Rousseau, especificamente no que diz respeito à utopia manifesta em seu *contrato social*, na capacidade de a comunidade – entendida como a associação de indivíduos livres e fraternalmente iguais – regular coerentemente as ações do Mercado e do Estado.

Esse momento histórico, marcado pela confluência de várias lutas sociais – algumas mais novas e outras bastante antigas –, marcou o início do ambientalismo como movimento social, apesar de a maioria de seus atores pertencerem à classe média. O viés de crítica a este movimento exatamente pela sua gênese elitista separou-o, a princípio, de outros movimentos populares, apesar de, por si só, não representar uma contradição inerente com aqueles. Pelo contrário, a novidade da causa ambientalista era ampliar a visão, a partir das mesmas críticas, sobre as consequências do sistema capitalista e do projeto

político social da modernidade sobre o todo social, ao incluir elementos do mundo natural na discussão.

Nesse sentido, como sugere Nash, “*aqui reside, precisamente, o caráter revolucionário do ambientalismo*” (Nash *apud* Leis, 2005:69), ou seja, os valores que o inspiraram não apenas não contradizem os valores de outros movimentos, como também dão continuidade a eles, ao ampliar a responsabilidade ética do “eu comigo mesmo” para o “eu com o sistema-mundo” na sua dimensão natural.

Esse novo ambientalismo, de viés social, que encontrava seus atores de maior expressão nas ONGs e nas então embrionárias redes internacionais, era o resultado de uma importante mudança de valores na sociedade civil e propunha, em nome de sua causa, transformações drásticas na economia, nos estilos de vida e no comportamento reprodutivo da humanidade. Mas a intervenção da sociedade civil nos problemas ambientais ultrapassa esses aspectos, ao atuar em dois outros níveis de suma importância na reformulação da luta social que assistimos nos dias de hoje, quais sejam, a construção de vínculos globais para realidades locais e entre as dimensões biofísica, cultural e política da humanidade.

Tais fatores conferiram ao ambientalismo, em sua essência, a característica de movimento realista-utópico, que acabaria por fazê-lo reverberar no campo político e econômico de maneira bastante peculiar, ao atuar desde a criação e proliferação dos partidos verdes (que nunca representaram de forma justa, na esfera da democracia representativa, a real adesão popular à causa), passando pela realização de grandes conferências internacionais, que firmaram compromissos governamentais na criação e aplicação de legislações e políticas públicas relacionadas ao tema, até o surgimento de uma chamada política verde, que, como veremos, contribuiu (e ainda contribui) para uma ressignificação do papel político da sociedade civil.

Expliquemos. Segundo Fritjof Capra (*apud* Leis, 2005:81), a concepção de política verde surge na década de 1970, pautada em quatro princípios centrais – ecologia, justiça social, democracia direta e/ou participativa e não-violência –, que, juntos, questionavam o papel e os instrumentos do Estado e do mercado como espaços de regulação e transformação das bases sociais. A rejeição ao sistema econômico-político projetado pela modernidade ganha seu mais alto grau de expressão nessa proposta, que traz à tona as discussões sobre o espaço público e a centralidade das tomadas de decisão, em contraponto a novas formas de gestão, cunhadas pela máxima do “pensar globalmente e agir localmente”.

Por certo que a materialidade prática de tais princípios não se resolveu até os dias de hoje. Não se trata de superar o Estado ou o mercado, mas de constituir novas formas democráticas horizontais e estruturar uma base civil fortalecida para lidar com as mesmas. A democratização na sociedade contemporânea pode (e deve) ser vista como o crescimento de uma esfera pública autônoma, capaz de recolocar no debate valores e interesses universais.

Neste ponto, podemos retomar os pensamentos sobre a relação entre uma consciência emancipada e a construção de um projeto de política ambiental de sustentabilidade que

tenha como pressupostos a *desalienação* das camadas populares, por um lado, e o conseqüente incremento ético humanista, por outro. Interromperemos, então, a retrospectiva histórica que vínhamos desenvolvendo (para depois retornar a ela), a fim de resgatar algumas idéias de Marx sobre a alienação da natureza.

3.2 A ALIENAÇÃO DA NATUREZA EM MARX

*Abram os olhos! O que é a maldita
poção da qual emana toda a
usura, roubo e assalto senão o
pressuposto dos nossos senhores
e príncipes de que todas as
criaturas são propriedade sua?.*

(Thomas Muntzer)

Ao relacionar ambientalismo com participação democrática autoconsciente, como fizemos nos parágrafos anteriores, não podemos ignorar a distância entre a maioria da população do planeta de seu papel e responsabilidade frente à construção de um projeto político-social pautado na sustentabilidade socioambiental. Até aqui, restringimo-nos a abordar o ambientalismo a partir de um grupo de atores sociais – erradicados nos campos científicos, político-estatais ou dos movimentos sociais –, setores bastante restritos se tomarmos o conceito mais amplo de sociedade civil, no qual devemos nos pautar para que esta proposta tenha efeito real na construção das bases que conformarão as circunstâncias do amanhã.

Por certo que, no nível estético inicialmente colocado, e até em outros níveis de racionalidade, as preocupações ambientais tomaram, na contemporaneidade, um lugar nunca antes alcançado no senso comum, de modo a refletir-se em inúmeras esferas da vida privada – das disciplinas escolares aos departamentos destinados à temática ambiental nas empresas, da rotina doméstica a todos os tipos de mídia e comunicação, que difundem informações sobre boas práticas, explicações casuísticas e até medo para com o futuro que se apresenta e que são responsáveis por disseminar a causa e preocupação ambientais a um número muito amplo de pessoas.

Entretanto, uma consciência realmente autônoma e crítica sobre o processo de deflagração da crise socioambiental na sua interface com os temas sociais, econômicos e políticos de nossa história mais recente é ainda matéria para poucos, apesar de fundamental

para o projeto aqui proposto. Esse afastamento tem como causa a não-consciência dos indivíduos sobre seu papel de protagonista potencial da construção histórico-social, o que foi desenvolvido no capítulo anterior, sobre a cultura emancipatória.

Neste momento, é interessante ressaltar que ambas as teorias ali discutidas, quais sejam, a marxista e a crítica, apresentam elementos que explicam as causas da alienação da natureza como processo e meio das relações de dominação apregoadas pela ideologia hegemônica. Assim, a raiz da opressão social é a mesma da crise socioambiental, o mito de progresso e desenvolvimento disseminado pela racionalidade instrumental, também; e a justificativa humanista que legitima a luta de tais teorias por uma sociedade mais solidária e justa o faz para a causa ambiental.

Iniciaremos esta abordagem por Marx. Apesar de muitas críticas à teoria marxista pela falta de um tratamento apurado sobre a insustentabilidade ambiental dos padrões de produção e consumo desenvolvidos na economia capitalista – críticas estas que tacharam seus textos de prometéicos, ou desenvolvimentistas⁵ –, argumentaremos, a partir de Marx, pautados nas palavras de John Foster (2005), o que propusemos anteriormente.

O conceito de alienação, que foi abordado no capítulo anterior, originariamente proposto por Marx em seus Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844, apresentava quatro níveis, relacionados ao trabalho, que no seu conjunto, segundo Foster (2005), representavam uma alienação dos seres humanos tanto em relação à natureza como à sua própria natureza interna.

A “universalidade do homem”, escreveu Marx,

manifesta-se na prática dessa universalidade que torna toda a natureza o seu corpo inorgânico, (1) como meio direto de vida e (2) como matéria, objeto e instrumento de sua atividade. A natureza é o corpo inorgânico do homem, quer dizer, a natureza enquanto não é o corpo humano. O homem vive da natureza, isto é, a natureza é o seu corpo, e ele precisa manter um diálogo contínuo com ele se não quiser morrer. Dizer que a vida física e mental do homem está ligada à natureza significa simplesmente que a natureza está ligada a si mesma, pois o homem é parte da natureza. (Marx *apud* Foster, 2005:107).

⁵ São vários os autores que, ao longo da história, alertaram para a falta de uma perspectiva ecológica de conjunto na obra de Marx. Citaremos aqui, a título de exemplo, o já abordado no capítulo anterior, Michael Lowe (2000), que afirma que a visão “prometéica” de Marx de desenvolvimento ilimitado das forças produtivas (mesmo após serem superadas as restrições capitalistas) não é defensável nos dias de hoje, diante da clara e contundente crise ambiental que se coloca. Foster, no livro citado, contra-argumenta, de forma veemente, todas as críticas apontadas neste sentido. Optamos, após estudar ambas as posições, por adotar os argumentos de Foster, opção que justificamos no presente capítulo. Mas não poderíamos deixar de citar a existência de tal conflito e a postura aqui tomada.

A partir de então, Marx tratou a natureza como uma extensão do corpo humano, na medida em que ela entrava diretamente na história do ser humano por meio da produção, isto é, “o corpo inorgânico da humanidade”⁶. Segundo essa concepção, os seres humanos criam a própria relação histórica com a natureza produzindo os seus meios de subsistência, ou seja, esta assume um significado prático como resultado da atividade de vida, ou da produção do meio de vida.

Nesta linha, segundo Foster,

a alienação é ao mesmo tempo alienação da humanidade da sua própria atividade de trabalho e do seu papel ativo na transformação da natureza. Tal alienação, segundo Marx, “aliena o homem do seu próprio corpo, da natureza tal como ela exista fora dele, da sua essência espiritual, da sua essência humana”. Além disso, esta é sempre uma alienação social: “toda auto-alienação do homem de si mesmo e da natureza está manifesta na relação que ele estabelece entre outros homens e ele mesmo e a natureza”. (Foster, 2005:108).

E a dominação da Terra pela sociedade burguesa colocava a alienação da natureza, tal qual a alienação do trabalho dela decorrente, no centro do entendimento do impulso político-econômico da sociedade capitalista, inicialmente contextualizada por Marx no campo de suas críticas à propriedade privada fundiária, que representavam, em última instância, uma alienação da Terra. “A visão da natureza que se desenvolveu sob o regime da propriedade privada e do dinheiro é um verdadeiro desprezo pela degradação prática da natureza” (Marx apud Foster, 2005:109).

Mas não era somente na relação com a agricultura que Marx previa os efeitos dessa alienação, também nas cidades ele anunciava seus efeitos:

até a necessidade de ar puro deixa de ser uma necessidade para o trabalhador. O homem volta mais uma vez a viver em uma caverna, mas agora a caverna está poluída pelo hálito mefítico e pestilento da civilização (...). A sujeira – esta poluição e putrefação do homem, o esgoto (esta palavra deve ser entendida no seu sentido literal) da civilização – torna-se um elemento de vida para ele. O descaso universal não natural, a natureza putrefata, torna-se um elemento de vida para ele. (Foster, 2005:110).

⁶ São várias as interpretações possíveis a essa designação de Marx, muitas delas utilizadas exatamente para ilustrar a crítica apontada. Entretanto, como explicaremos nos parágrafos seguintes, concluímos que, mesmo a partir de uma visão utilitarista de natureza enquanto “meio de vida”, ao associar o corpo humano a uma extensão desta, ele afirma a inter-relação orgânica entre um e outro a partir de uma concepção naturalista.

Como resultado de tais alienações, seja nas cidades, seja no campo, os seres humanos alijaram-se não só do trabalho criativo, mas como também da sua própria essência de vida. O materialismo naturalista de Marx, dessa forma, superou o idealismo de Hegel, que reduzia fenômenos naturais à dialética do conceito, para afirmar que a natureza não podia ser vista sob o foco antropocêntrico, ou seja, como “o ser da mente”, o que não quer dizer que as mentes humanas estejam por ela circunscritas.

E continua, apoiado em Epicuro (filósofo grego que foi matéria da tese de doutoramento de Marx), afirmando que os seres humanos podiam, sim, mudar o curso dos processos naturais, alterando a sua própria relação com o ambiente por meio de suas invenções. Nesse sentido, a solução para a alienação da natureza não estava fora dos seres humanos – pelo contrário, estava (e ainda está) no reino da prática, no reino da história humana.

“A auto-alienação dos seres humanos tanto da espécie humana quanto da natureza, que constituía tanto da história humana, também encontrava sua resolução necessária nessa mesma história humana, através da luta para transcender esta auto-alienação humana.” (Foster, 2005:115).

Essas frases, a nosso ver, evidenciam o argumento central da presente tese no tocante à relação entre a emancipação – enquanto “desalienação” – e a proposta humanista-naturalista da sustentabilidade socioambiental. Na realidade, apesar de todas as críticas reiteradas em relação à falta de uma preocupação ambiental em Marx, afirmamos que a sustentabilidade socioambiental estava em seu pensamento e em sua proposição utópica do comunismo como abolição positiva da propriedade privada, pois, em suas próprias palavras, o comunismo positivo (como livre associação de produtores):

como naturalismo plenamente desenvolvido é igual a humanismo, e como humanismo plenamente desenvolvido é igual a naturalismo; é a resolução genuína do conflito entre homem e natureza, e entre homem e homem, a verdadeira resolução do conflito entre existência e ser, entre liberdade e necessidade, entre individual e espécie. (Marx *apud* Foster, 2005:116).

É na vivência da utopia possível de cada momento, de cada espaço ou condição cultural, de um futuro de equilíbrio que uma autoconsciência sobre a sua condição de humano natural faz-se necessária. A participação qualificada que a política verde demanda como

caminho deve necessariamente perpassar por desalienação(ões), em um processo que está mergulhado na prática, mas que reflete sobre essa prática e sua consequência no campo das sociabilidades e ambientalidades, ou seja, na sua relação consigo, com o outro e com o meio natural, que o é ao mesmo tempo.

3.3 O PROJETO POLÍTICO-SOCIAL DA UTOPIA AMBIENTALISTA: DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL *VERSUS* SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

Retomaremos agora a retrospectiva histórica da evolução do ambientalismo para concluir o presente capítulo com o entendimento desta tese sobre que modelo social, ou melhor, sobre qual horizonte o projeto político social do ambientalismo deve orientar-se dentro da proposta crítico-emancipatória aqui colocada.

Todos os segmentos sociais já assinalados, nas suas trajetórias de construção de sentimentos, valores e racionalidades relacionadas a uma nova ética ambientalista, mesclavam denúncia da crise socioambiental com proposições alternativas para sua reversão. E, como todo processo de construção de novas realidades, tais proposições mudaram no contexto histórico e assumiram novas matizes com o passar dos anos, com o aprofundar dos estudos e com a entrada de novos segmentos nas discussões ambientalistas como um todo.

Até a Conferência de Estocolmo, em 1972, a maioria dos ambientalistas era manifestamente contrária ao crescimento econômico e populacional quando das suas proposições por uma nova realidade ambiental. Porém, depois de um período de transição de pouco mais de uma década, as coisas inverteram-se, e uma nova concepção, pautada na defesa da possibilidade de um desenvolvimento econômico pensado de modo sustentável, ganhou força nos meios ambientalistas.

Foi em 1973 que o termo ecodesenvolvimento foi utilizado pela primeira vez, pelo então secretário-geral da própria Estocolmo-72, na definição da missão do recém-criado Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Suas premissas, entretanto, só viriam a ser mais bem formuladas por Ignacy Sachs em seu célebre artigo “Environment and styles of development” (1976), em que ele apresentava um modelo de desenvolvimento possível que equacionasse satisfação das necessidades humanas básicas, solidariedade com as gerações futuras, participação da população envolvida e respeito às culturas nativas.

Entretanto, tal desenvolvimento não poderia acontecer sem uma dupla crítica, inerente à sua própria amplitude: a primeira, no campo das relações internacionais, relacionada ao caráter opressor das relações Norte-Sul⁷, e a segunda, no campo econômico-cultural, relacionada a uma crítica ao progresso gerado pela modernização industrial⁸. Tais críticas apontavam para um quadro no qual as alternativas já não eram o apocalipse, por um lado, nem as soluções fáceis tecnológico-burocráticas, por outro. Tratava-se agora de avaliar cuidadosamente e equalizar os limites exteriores, dos recursos naturais e os limites interiores, de direitos humanos fundamentais, para chegar a uma formulação possível para um futuro equilibrado socioambientalmente.

O caminho para o desenvolvimento sustentável estava aberto. Em 1983, a Assembléia Geral da ONU criou uma comissão independente com o objetivo de estudar propostas inovadoras e realistas para harmonizar as questões de meio ambiente e desenvolvimento. Os trabalhos da comissão levaram aproximadamente quatro anos e seu relatório final ficou mundialmente conhecido como Relatório Brundtland, embora fosse publicado em 1987 com o título de Nosso futuro comum (Our common future), que tentou equalizar as dimensões econômicas, sociais e biofísicas em um caminho comum, o do desenvolvimento sustentável, e confluir as demandas mundiais em um consenso que ultrapassa as diferenças existentes na política internacional entre países ricos e pobres, assim como entre países capitalistas e socialistas.

Porém, o que se pôde compreender por seu mérito ético acabou por representar o seu maior desafio prático: um discurso possível e bastante coerente, porém um enorme desafio aos diversos segmentos sociais imersos na estrutura conceitual de progresso ainda absolutamente mergulhada nas raízes do esclarecimento, do desenvolvimentismo e do tecnicismo modernos.

Assim, desde a Agenda 21 – documento resultante da II Conferência Mundial de Meio Ambiente, a Eco-92, que trilhou um conjunto de estratégias necessárias para a concretização do desenvolvimento sustentável, pouco ou quase nada vimos de realmente

⁷ Crítica esta apoiada pela *Declaração de Cocoyac* de 1974, resultado da conferência conjunta realizada pelos órgãos das Nações Unidas responsáveis pelo comércio e desenvolvimento (Unctad) e meio ambiente (Pnea), que apresentava como hipóteses: a) a explosão populacional tem como uma das suas causas a pobreza; b) nos países subdesenvolvidos, a pobreza leva à destruição ambiental; e c) os países desenvolvidos contribuem para os problemas do subdesenvolvimento, com seu consumo exagerado, sendo, portanto, indiretamente responsáveis da pobreza e destruição do meio ambiente dos países do Terceiro Mundo.

⁸ Muitos autores contemporâneos relacionam a crise socioambiental com os padrões culturais da chamada modernização industrial, ou da era moderna, entre eles, com maior destaque: Boaventura de Souza Santos (2003), Giddens (1991), Beck (1995), Berman (1986), Lash (1986) entre muitos outros.

efetivo. E mais, convivemos, desde então, com inúmeras interpretações e confusões conceituais sobre esse termo, o qual assume a intenção e dimensão que interessa ao segmento social que o emprega, no momento e contexto específico em que o faz.

Sob o discurso do desenvolvimento sustentável, vemos as mais diversas ações se justificarem, muitas delas absolutamente contraditórias entre si, a maioria contraditória com as críticas que embasaram a sua formulação teórica e justificativa ético-humanista. Como imaginar que o capitalismo possa dialogar tão tranqüilamente com a proposta ambientalista, com todos seus recursos tecnológicos, apesar de todos os dados e fatos relacionados à atual insustentabilidade dos atuais padrões de produção e consumo, que são motores desse mesmo sistema?

Como admitir que o carro a hidrogênio possa ser uma solução real ao problema do consumo desenfreado e irresponsável das fontes energéticas quando, por dia, 11 mil⁹ novos veículos são colocados nas ruas chinesas? Como supor que a reciclagem pode dar conta dos mais de dois milhões de toneladas de resíduos sólidos descartados por dia como resultado da cultura do descartável e do desperdício de nossos tempos?

Ou, como imaginar um possível equilíbrio nas reservas naturais do planeta em uma sociedade em que apenas 27% da população é considerada parte integrante da classe consumidora global (cujo critério baseia-se em uma renda familiar mínima de US\$ 7.000,00 ao ano)? Como acreditar que o direito universal à água será preservado à população enquanto empresas transnacionais compram as fontes de água mineral, de modo a privatizar e mercantilizar o acesso a elas? Como aceitar que as sementes geneticamente modificadas solucionarão a problemática da fome no mundo quando a sua comercialização depende do eterno pagamento de royalties ao detentor de sua patente?

Em síntese, nosso mundo é, mais do que nunca, controlado por oligopólios e sustentado em lógicas financeiras que acentuam a concentração econômica e a degradação ambiental (em um sentido amplo). Os dogmas da sociedade de consumo e do livre comércio (Zerbini, 2003), ambos de difícil desconstrução, são mecanismos ideológicos de alienação e dominação, cuja manutenção interessa a um determinado grupo, em detrimento de todo um corpo social. E o perigo mais concreto a que chegamos em relação ao desenvolvimento sustentável é que este também se torne um dogma. Em nosso ver, isso não está tão longe.

⁹ Todos os dados desse parágrafo e do próximo foram retirados do livro *O estado do mundo 2004*, editado pelo WWI – Worldwatch Institute. Disponível em: <http://www.worldwatch.org.br/em2004_eiglesias.htm>. Acesso em 20 jan. 2008.

Daí afirmarmos que a crise ambiental é uma crise ética e política da razão. Da razão instrumental manifestada em tudo e por todos da chamada sociedade industrial, por mais que despercebida. Da razão instrumental que nasceu junto com a modernidade e que garantiu seu desenvolvimento até os dias de hoje, através de mecanismos que uma vez criticados, podem ser desconstruídos, para novos processos, novos signos, novos valores, sensibilidades e racionalidades.

Somos, assim, cada um de nós e todos nós, protagonistas potenciais desta construção, cotidiana, constante, resistente, crítica e direcionada a um horizonte balizado por princípios humanistas e naturalistas, pautados no *bem viver*. “*Os direitos de ser, conviver e participar vão permitir a ele ser, nos limites das possibilidades, o que ele é.*” (Ardans; Tassara, 2003).

Ou, nas palavras de Eda Tassara:

Considerando o ambiente conforme o caracteriza Milton Santos (2001), como “*organização humana no espaço total que compreende os fragmentos territoriais*”, a política ambiental, em cada momento, estaria condicionada e condicionaria configurações subseqüentes assumidas pelo trinômio cultura-técnica-ambiente em seu processo de construção gradativa. A este processo de busca e construção dar-se-ia o nome de *sustentabilidade*, para cuja viabilização seriam necessárias ações de socialização do homem com elas compatíveis – a cultura política. Essa cultura política, por sua vez, dependeria de ações educativas que conduzissem a formação deste novo homem, capaz de compreensão e crítica de seu processo de socialização, assim configurando novas relações humanas produtoras de ambientes sustentáveis segundo sua gestação política. (Tassara, 2005) (grifos nossos).

Enfim, utopia ambientalista é aqui entendida como constante processo de construção social – pelos atores sociais *de direito*, que, pela autoconsciência, podem tornar-se *de fato* – das bases que conformarão um amanhã pautado nos princípios éticos do humanismo, do socialismo e do naturalismo. É a construção de uma política verde para e por indivíduos, nas suas peculiaridades locais, diversidades étnico-regionais, contextos político-econômicos próprios. Não há uma solução única. Não há um modelo ideal que sirva a todos. Há um caminho, uma busca, uma intencionalidade e, nesse caminho, há uma crítica constante, uma busca pela compreensão das raízes intencionais de perpetuação de um sistema gerador de crises e de sua transformação, nos momentos e espaços possíveis.

Não há, assim, uma utopia única, finalística, pois a sustentabilidade socioambiental é eterno processo de busca de equilíbrio entre cultura e natureza, por meios amplamente

democráticos e indivíduos autoconscientes (emancipados) de sua condição humano-natural, de seu papel e responsabilidade, cujas ações têm por justificativa os ideais humanistas e naturalistas do bem viver. Eis o conceito de sustentabilidade socioambiental da presente pesquisa.

CAPÍTULO 4 – CAMBIAÇÃO DE INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO: DA CRÍTICA À EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO CRÍTICA

Sócrates – Entretanto, será fácil conhecer-se a si mesmo? E teria sido um homem ordinário aquele que colocou este preceito no templo de Pytho? Ou trata-se, pelo contrário, de uma tarefa ingrata que não está ao alcance de todos?

Alcibiades – Quanto a mim, Sócrates, julguei muitas vezes que estivesse ao alcance de todos, mas algumas vezes também que ela é muito difícil.

Sócrates — Que seja fácil ou não, Alcibiades, estamos sempre em presença do fato seguinte: somente conhecendo-nos é que podemos conhecer a maneira de nos preocupar conosco; sem isto, não o podemos.

Alcibiades — É muito justo.

(Platão)

Ao individualismo sofístico, Sócrates contrapõe a maiêutica, a arte do *investigar comum*, segundo a qual a investigação de que se ocupa o indivíduo não pode começar e acabar no recinto fechado da sua individualidade; pelo contrário, só pode ser fruto de um dialogar contínuo – tanto consigo mesmo, quanto com os outros. Para ele, o fim da educação é o desenvolvimento da capacidade, inerente a cada indivíduo, de *pensar*, conhecer e apreciar verdades a partir de nossos próprios julgamentos e conceitos.

“*Só quem sabe que não sabe procura saber*”, enquanto os que crêem estar na posse de um saber fictício, por não serem capazes da investigação, permanecem irremediavelmente afastados da verdade e da virtude. Eis a base da antítese entre o princípio socrático e o princípio sofista de educação: contra os sofistas, que faziam do saber profissão e pretendiam ensiná-la aos outros, Sócrates fez da ignorância profissão.

Essa breve contraposição entre Sócrates e os sofistas sobre o conceito e o significado da educação é o ponto de partida para a difícil discussão, que tentaremos desenvolver neste

texto, sobre a relação entre educação, emancipação e crítica: educação como processo, emancipação como fim e crítica como condição inerente da relação entre processo e fim, ou seja, justificativa e condição da possibilidade de existência de processos educacionais dirigidos à emancipação.

A clássica dicotomia entre o sentido sofista de educação, que se dirige a uma educação doutrinária, ou conteúdista, pautada na transmissão de conteúdos a partir de processos unilaterais, pelos quais o educador, detentor da verdade, ensina e transmite a seus educandos – sujeitos receptores –, suas *verdades* pré-estabelecidas, e o sentido socrático de educação, que tem a reflexão e a análise crítica como método e fundamento do processo de geração de conhecimentos, remete-nos ao duplo olhar que devemos ter quando da tentativa de análise das relações entre educação, emancipação e crítica.

Nesse sentido, se, por um lado, a educação pode ser o caminho de incremento da emancipação, por outro, enquanto instituição social fortemente engendrada na cultura da racionalidade instrumental de nossos tempos, pode ser o motor maior da reprodução da propaganda cultural ideológica que fomenta e estimula um dos maiores obstáculos da emancipação, que é o “*consenso ideológico dos dominados*” (Godelier *apud* Micela, 1984), tal qual foi colocado no primeiro capítulo.

Nesse sentido, procuraremos abordar esses dois lados da relação entre educação e emancipação, a partir de uma crítica à primeira tal qual ela vem sendo feita desde os sofistas (de forma a contextualizá-la como causa e efeito do processo de reprodução cultural hegemônico que estimula a alienação e a dominação), para, então, chegar, segundo os mesmos pressupostos, àquilo que acreditamos ser o esboço de um conceito de educação emancipatória.

4.1 EMANCIPAÇÃO, CRÍTICA E PROCESSOS EDUCACIONAIS – A CRÍTICA À EDUCAÇÃO

A influência da teoria crítica sobre áreas como a filosofia e a sociologia da educação é imensa. Tais manifestações ultrapassam os horizontes de uma pedagogia crítica como realização concreta da teoria crítica no processo de escolarização, pois, mesmo em sentidos restritos, observa-se a influência das idéias de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm e outros membros da Escola de Frankfurt. Algumas

dessas influências evidenciam-se em pensadores significativos da educação, como Paulo Freire, Henry Giroux e Kathleen Weiler; outras são menos explícitas ou subterrâneas e realizadas indiretamente.

Tais filósofos e sociólogos da educação, ou, simplesmente, tais educadores, identificam-se, *a priori*, como críticos das teorias associadas a paradigmas funcionalistas, baseados em princípios retirados da racionalidade positivista (racionalização, conforme Tassara e Ardans), que levaram ao duplo papel da educação, ao mesmo tempo veneno e remédio. Afinal, conforme nos aponta Wolfgang Leo Maar no prefácio que faz ao livro *Educação e emancipação*, de Adorno (2000),

o desenvolvimento da sociedade a partir da Ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie. Ou para dizer o mesmo pelo reverso: *o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado* (Maar, 2000:11). (grifo nosso).

Eis aqui a primeira contribuição da teoria crítica a uma leitura que se quer crítica da educação: desvelar a formação social da educação, revelando as raízes “não acidentais” deste movimento, para descobrir as condições e possibilidades de interferir nesse processo a partir da dupla possibilidade que ele apresenta. Isso se relaciona fortemente com o conceito de *indústria cultural* de Adorno e Horkheimer, a que nos referimos, que,

por determinar toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, se torna manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos, e logo à situação vigente. *Além disso, interfere na apreensão da sociedade pelos seus sujeitos pelo mecanismo da “semiformação”: seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas.* (Maar, 2000:13) (grifo nosso).

Esse entendimento ilustra bem a relação entre educação como processo de socialização do indivíduo e a conseqüente possibilidade de utilização desta para ratificar o *status quo* das relações de socialização vigentes, a partir dos valores que prega: o autoritarismo (*vide* “Educação após Auschwitz”, in Adorno, 2000) e o tecnicismo, a instrumentalidade e o utilitarismo da educação de nossos tempos, que, longe de estimular seus interlocutores a pensar por si sós, opera segundo a lógica das receitas prontas, que são

reproduzidas e aplicadas sem nenhum senso crítico, e, assim, sem nenhum senso de responsabilidade para com suas conseqüências.

Tomemos ainda o prefácio de Wolfgang Leo Maar para explicitar o quanto a educação – e os processos formativos dela derivados – tem influência na formação das representações sociais e, conseqüentemente, na construção da trajetória histórico-social da humanidade.

Auschwitz faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora da situação vigente. Auschwitz não representa apenas o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista. A semi-informação obscurece, mas, ao mesmo tempo, convence. (Maar, 2000:15).

Tais argumentos evidenciam a relação entre os processos formativos e o fortalecimento do autoritarismo como forma de reprodução de uma cultura então dominante, que favorecia não a emancipação, mas a barbárie, manifestada em inúmeras situações absolutamente irracionais do ponto de vista humanitário, como aquelas ocorridas em Auschwitz.

Mas não precisamos ater-nos aos extremos a que chegaram os regimes totalitários ou as grandes guerras do início do século XX para perceber o quanto ainda estamos imersos nesse tipo de educação para a barbárie. Se olharmos para os últimos acontecimentos – dos ataques terroristas ao ataque ao terrorismo, encabeçado pelo poderio militar norte-americano, dos genocídios que ainda ocorrem no continente africano a toda forma de abandono e descaso das populações indígenas tradicionais -, vivemos em um mundo onde, em nome de valores como a liberdade e a democracia, mata-se e morre-se sem sequer saber por que e para que. Assim, a barbárie, conseqüência do autoritarismo e coisificação advindos dos processos formativos de nossos tempos, ainda insiste em imperar, e a educação tem um papel fortíssimo na retro-alimentação de situações não racionais.

“Que Auschwitz não se repita!”, gritava o pensador, para quem essa “exigência (...) é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 2000:196). Desde então, entretanto, seu grito não foi escutado e, já na época, afirmava que

a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. (Adorno, 2000:196).

Enfim, o que vemos é ainda a inconsciência das pessoas, e esta pode tanto ser alimentada quanto combatida por meio de uma única ferramenta, a educação. Eis o seu poder – tanto para a barbárie quanto para a emancipação –, e eis a legitimidade de criticá-la à luz do princípio ético contido na clemência da afirmação: “Que Auschwitz não se repita!”

Nesse sentido, porém, podemos adentrar ao universo daquelas correntes teóricas da sociologia e filosofia da educação que contestam a neutralidade com a qual os processos formativos vêm sendo elaborados ao longo dos anos.

Na longa história da teorização educacional, que se estende desde Bobbit (1918), e Charters (1923) nos primeiros decênios do século XX, até os trabalhos mais recentes de Ralph Tyler (1950) e Mager (1979), tem havido um poderoso e profundo compromisso no sentido de considerar a pedagogia da escola em termos *nos quais o poder é separado do conhecimento e a cultura é abstraída da política*. (Giroux, 1983) (grifo nosso).

Assim, a educação – a partir de seu próprio processo de formulação teórica – é e sempre foi vista como um meio instrucional, de transmissão de conteúdos definidos por uma parcela da população – a quem interessa manter e alimentar a *indústria cultural* – como aqueles conhecimentos *verdadeiros*, construídos a partir de uma teoria tradicional do conhecimento que, intencionalmente, desvincula-o das relações de poder e dominação inerentes à educação, à qual é designado o papel de “máquina de criação e sustentação da reprodução cultural”, que mascara a maneira pela qual as ideologias dominantes são constituídas e mediadas, por meio da própria educação.

Em contraposição à alienação óbvia que impera nesses processos, ou seja, à falta de crítica à educação tal qual esta vem se desenvolvendo, bem como às suas consequências, conforme contextualizado antes – existem correntes da sociologia da educação que trabalham no sentido de desmascarar tais situações, de forma a resgatar as possibilidades de uma pedagogia radical (Giroux, 1983), ou de uma pedagogia para a autonomia (Freire, 2000), só para citar algumas das propostas mais marcantes.

Por isso, coloca-se a essa corrente da sociologia a exigência de iniciar seus estudos *a partir da crítica à educação* tal qual ela vem sendo teorizada e exercitada dentro do

paradigma positivista vigente, como estamos tentando fazer neste texto. Entre as teorias e correntes mais próximas do papel de críticos da educação, encontram-se as teorias de reprodução, a saber: “teoria da reprodução social” – que, segundo Giroux, têm “*como tema central a noção de que a escola desempenha papel importante, se não crítico, na reprodução das formações sociais, necessárias para sustentar as relações capitalistas de produção*” (1983)– e a “teoria da reprodução cultural” – que, ainda segundo Giroux, “começa exatamente onde termina a teoria da reprodução social (...) fazendo um grande esforço para desenvolver uma sociologia do currículo que unisse cultura, classe e dominação, com a lógica e os imperativos da escolarização”, tendo, como principais expoentes. Mas, neste tópico, não nos ateremos de forma aprofundada aos estudos de tais teorias e seus adeptos, até porque acreditamos ser mais útil ao objeto de pesquisa em questão conhecer as soluções apontadas pelas correntes educacionais que partiram dessa crítica para constituir-se e manifestar-se no mundo. Entretanto, citar a existência de tais teorias é tarefa imprescindível, num contexto em que a resistência parece sempre precisar ser explicitada para que o contraponto ao *normal* mostre-se não apenas nas palavras de quem aqui escreve, mas também na de muitos outros pensadores, indignados com a atmosfera de alienação e falta de responsabilidade sobre as causas e efeitos de um dos pilares da sociedade mais importantes para a mudança ou a manutenção da ordem social vigente, a saber, a educação.

Passemos à educação crítica.

4.2 EMANCIPAÇÃO, CRÍTICA E PROCESSOS EDUCACIONAIS: A EDUCAÇÃO CRÍTICA

*a educação apresentadora de
problemas é futuro
revolucionário. Portanto, é
profética... Portanto,
corresponde à história natural
do homem. Portanto, afirma que
os homens como seres
transcende-se a si mesmos...
Portanto, identifica-se com o
movimento que engaja os
homens como seres cientes de
suas imperfeições – um
movimento histórico que tem seu
ponto de partida, seus sujeitos e
seus objetivos.*

(Paulo Freire)

O que fizemos até aqui foi contextualizar o universo da “crítica à educação”, na medida em que consideramos, juntamente com outros pensadores/educadores, essa a primeira das etapas de uma educação crítica. Na mesma linha, Moacir Gadotti, em seu livro *Educação e poder*, considera que:

um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação. Para educar (conscientizar) é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador. (...) além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico. (Gadotti, 2003:41).

Após superarmos essa etapa, iniciaremos o debate sobre educação crítica, acrescentando que são as correntes da filosofia e da sociologia críticas que estimularam o debate acerca de uma outra educação – uma educação revolucionária ou aliada ao compromisso político pelo fim da dominação e pela criação de uma outra *cultura*, em contraponto à vigente, de manipulação, dominação e exclusão, muitas vezes reproduzida pela educação praticada, a qual não podemos e nem devemos deixar de buscar compreender quando da tarefa de se pensar uma educação emancipatória tal qual a proposta do presente trabalho.

É nesse ponto que encontramos identidade com a proposta deflagrada por Paulo Freire e tantos outros entusiastas de uma educação para a liberdade, que assuma o contexto de luta política existente (e inerente aos) nos espaços educacionais, a partir de uma crítica a esses espaços, e, assim, trabalhe na possibilidade revolucionária de criar uma outra cultura a partir desses mesmos espaços, desde que sejam reconhecidos seu conflito e sua contradição e estes sejam usados de forma a “*mostrar as possibilidades de fazer frente aos desafios do presente: descobrir, inventar, propor razões de esperança e os meios de traduzi-la concretamente*”. (Gadotti, 2003:43).

Em outras palavras, a educação revolucionária surge da crítica à educação colonizadora, mas não necessariamente deve restringir-se a esta crítica. Trata-se, na verdade, de, a partir de uma crítica da educação, chegar a uma crítica da cultura e das formas de construção do conhecimento, em um exercício dialético imprescindível para responder às

seguintes questões: é possível uma educação que tente participar do processo de transformação social que a mantém e que ela reproduz? E, indo um pouco mais além, qual é a relação entre educação e transformação social?

Na tentativa de responder a primeira pergunta, nos apoiaremos nas palavras de Gadotti, para quem:

há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura, que é a tarefa revolucionária de uma educação. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante. Num dado momento, essas duas tendências entram em conflito aberto *podendo, então, ocorrer um salto qualitativo*. (Gadotti, 2003:43) (grifo nosso).

Assim, é a partir da concepção de que há uma luta por significações no interior da educação que se abre a possibilidade do exercício e da prática educacional voltados exatamente para o questionamento dessa *educação reprodutora* e, a partir desse questionamento, ou seja, do exercício de uma “educação contra a educação” (Gadotti, 2003), “abrir a humanidade intrínseca do oprimido”, seja ele o educador, seja ele o educando, de forma a descortinar as relações entre educação e poder, educação e política, educação e ideologia, em uma ação de *hegemonia oposta*, cujo objetivo final é a formação da consciência crítica dos indivíduos.

A especificidade da proposta de Freire é a noção de consciência crítica como conhecimento e práxis de classe. Nesse sentido, a sua “pedagogia da consciência” é colocada como um instrumento de colaboração pedagógica e política na organização das classes sociais subordinadas, na medida em que a revolução cultural implica a consciente participação dessas classes. “*Por essa razão, a revolução é também um ato de conhecimento*” (Freire *apud* Torres, 2003). Assim, não se trata de cultivar a autoconsciência crítica apenas para melhorar a aprendizagem cognitiva e a auto-estima dos estudantes, mas sim para a libertação do oprimido como sujeito histórico num horizonte de objetivos revolucionários.

São esses objetivos revolucionários que fazem uma conexão possível entre educação e transformação social, adentrando já à segunda pergunta colocada. Paulo Freire sempre nos alertou para o fato de que a educação, sozinha, não é a alavanca da transformação social. Por certo que, associados a ela, há inúmeros outros aspectos da sociedade que devem entrar em questão em um projeto social *transformador*. Entretanto, em vista da necessidade da

participação consciente da classe oprimida – na qual se incluem não apenas os ditos excluídos, destituídos da posse de bens materiais, mas todos nós, absorvidos pela indústria cultural –, podemos afirmar, com toda a certeza, que sem a educação esse processo não pode acontecer.

Não se trata de uma supervalorização da educação em detrimento de outras ferramentas que podem e devem ser utilizadas no mesmo processo de construção da utopia da emancipação, mas uma opção que se faz legítima exatamente pela afirmação de que, sem consciência crítica sobre a condição de dominado diante de uma hegemonia ideológica *para e de* poucos, tal processo de transformação nunca acontecerá, pois fatalmente será engolido pelo sistema que pretende derrubar.

Não estamos afirmando que seja fácil a tarefa de reconciliar o processo de deliberação política – aberto por uma pedagogia revolucionária – com o processo de consolidação ideológica de um movimento triunfante. Para isso, seria necessário um estudo muito mais aprofundado, ou uma boa dose de esperança ou ingenuidade. O que queremos afirmar é tão-somente a legitimidade de tal ferramenta para o projeto emancipatório que aqui se propõe.

Por ser a crise socioambiental uma crise cultural, e esta uma crise de representações culturais e formas de sociabilidade, qualquer transformação da realidade socioambiental deve perpassar, necessariamente, pela transformação dos atores sociais que a integram, o que será viável se os seres humanos tomarem consciência de seu potencial papel de atores históricos e, portanto, da possibilidade de ser co-partícipes no processo de construção da história futura.

É este o ponto – o da tomada de consciência pelos seres humanos de seu papel de ator histórico e das dificuldades encerradas nisso, diante do massacre cultural hegemônico a que estamos todos submetidos – que apresenta a possibilidade de construção da emancipação a partir de processos educacionais dirigidos para o esclarecimento e para a crítica.

Por ser social, o ser humano continua sendo capaz de pensar conceitual e simbolicamente, de maneira a transcender o conhecimento empírico das coisas e do mundo, e estabelecer relações mais lógicas entre elas, criar representações coletivas, ou melhor, estados de coletividade que dão significado ao social como algo com estatuto e autoridade próprios. Essas representações coletivas, se entendidas como o arcabouço simbólico que conforma a cultura, têm enorme influência no processo de construção das realidades que, dia a dia, escrevem o presente e assinalam o futuro da trajetória humana na terra.

Esse é o inegável potencial de transformação social da educação. Mas não qualquer educação, e sim aquela orientada para o resgate do sentido de elo social, pela promoção de espaços que possibilitem uma reflexão crítica sobre as formas de sociabilidade passadas e presentes e estimulem a percepção sobre a nossa condição de reprodutores de representações sociais (muitas delas consideradas irracionais nos dias de hoje). Nesse sentido, impulsiona-se o resgate da nossa condição de criadores dessas representações, a partir da criação de juízos próprios, que, pautados na noção de cadeia humanitária da qual somos todos elos, podem transcender rumo à construção de soluções para a sobrevivência da própria cadeia humanitária.

Eis a educação crítica como a entendemos, enfim, uma educação destinada, como já dizia Sócrates, a conhecermos a nós mesmos e ao mundo à nossa volta, a partir de uma leitura crítica estimulada a nos fazer pensar pelas nossas próprias verdades, que, contextualizadas em um processo de reflexividade da socialização, gerariam, no limite, indivíduos capazes de perceber a sua condição de sujeitos históricos inseridos numa conjuntura sociopolítica determinada, cuja ação, sempre intrinsecamente política, resulta de um universo de valores construído social e historicamente.

Nessa perspectiva, não se apaga a dimensão individual e subjetiva, mas esta é vista desde sua intercessão com a cultura e a história, ou seja, *o indivíduo é sempre um ser social, e a educação é sempre um ato político.*

4.3 CAMINHOS POSSÍVEIS: RAÍZES, PISTAS E HORIZONTES DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Dessas palavras e de mais alguns aportes dos teóricos que vimos abordando até aqui, podemos derivar algumas características deste fazer educacional crítico que servem à conceituação que aqui pretendemos. Tais características, como o próprio título deste item sugere, podem ser raízes, pistas ou horizontes, como repertórios possíveis, na medida em que não há receitas prontas ou métodos acabados que dêem conta da multiplicidade de objetivos a que esta educação se orienta.

Tais repertórios, uma vez confrontados com a realidade objetiva do contexto em que se vai aplicar, podem conformar caminhos de aplicação e métodos distintos, uma vez que processos educacionais não se constroem a não ser em confronto imediato com a realidade,

saber, temporalidade e dinâmicas locais. São como peças coloridas que, em conjunto, podem formar desenhos bastante distintos, mas identificados com as demandas e condições do contexto em que se insere.

Talvez esta seja a primeira das premissas: *a não existência de um modelo único a ser seguido, mas sim indícios que podem assumir distintas materialidades quando confrontados com a realidade local*. Mas vamos além. A partir de algumas das pedagogias mais famosas do universo da educação crítica, extrairemos outros repertórios que podem interessar a esta pesquisa.

Da *Pedagogia do oprimido*, obra clássica de Paulo Freire, podemos extrair algumas lições. “*A pedagogia do oprimido, animada pela generosidade autêntica, humanista (não humanitária), apresenta-se a si mesma como uma pedagogia dos seres humanos*” (Freire, *Apud* Torres, 2003) e oferece, em dois de seus principais pressupostos, algumas das pistas que salientamos.

O primeiro deles, o da “dialética da pedagogia do oprimido”, que compreende uma unidade entre teoria e práxis, conteúdo e método, pensamento e ser, objetividade e subjetividade, parte das seguintes premissas: a) o conhecimento é possível, e é, ao mesmo tempo, parte de um processo maior de libertação humana; b) a consciência (sujeito que conhece) e o mundo (objeto a ser conhecido), por mais que se constituam mutuamente, são também distância, diferença; c) a reconciliação dessa diferença, dessa distância, constitui o objetivo dos esforços de uma educação crítica. Eis o exercício da dialética. O resultado – que pode ser um novo conhecimento ou uma nova prática social –, encontra seu sentido na transformação da realidade objetiva por meio de sua humanização, em um processo constante de práxis, reflexão, ação, conhecimento etc.

O segundo, definido como “arqueologia da consciência”, compreende que esse conhecimento novo responde ao movimento de prática sobre a realidade, no exercício constante entre reflexão e práxis, que é a conscientização. “*A conscientização não pode ser retida na etapa da revelação da realidade. Ela é autêntica quando a prática de revelar a realidade constituir uma unidade dinâmica e dialética com a prática de transformá-la*” (Freire, 1975:28). A conscientização não é um fenômeno individual, cronológico, de conversão de uma consciência ou de muitas consciências como passo inevitável na transformação de estruturas. A conscientização, na perspectiva genuinamente freireana, entra

no dinamismo da transformação coletiva (consciência mundial), ligando-se à consciência de grupos e classes.

Concluimos esta parte do presente estudo com a sentença de que a conscientização resultante do exercício dialético entre práxis e reflexão deve estar diretamente relacionada a processos de transformação coletiva, que, contextualizados na dinâmica da opressão, servem à libertação tanto dos oprimidos quanto dos opressores, ou seja, servem aos indivíduos no resgate de sua humanidade.

Na sequência, a partir da *Pedagogia do conflito* (Gadotti, 2003), podemos elencar quatro aspectos de uma educação cujo cerne seja a transformação social a partir da luta de classes e da superação da ideologia, associadas ao princípio ético de uma sociedade sem privilégios. São elas: a) *dúvida* e a *suspeita dialética*; b) a *contradição*; c) a *pedagogia da divergência*, d) a *desobediência* e o *desrespeito*.

A *dúvida* e a *suspeita dialética* são atitude e método do ser humano que se descobre e descobre o mundo, suspeitando continuamente de suas descobertas e deixando sempre uma porta aberta para uma nova visita; a *contradição*, como ato de decisão que consiste em dizer não à linearidade da vida, que é:

cheia de imprevistos. O que mantém o homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando os pés para frente. Rompendo o equilíbrio. Romper o equilíbrio é um ato pedagógico: significa impulsionar os homens para frente. (Gadotti, 2003).

No plano social, é ato pedagógico desvelar as contradições existentes, com vista à sua superação. A *pedagogia da divergência* significa colocar diante do educando, e com ele debater, os vários caminhos possíveis, as várias possibilidades que a solução de uma questão pode tomar, de modo a constituir-se o contrário da manipulação, da domesticação e da doutrinação. Finalmente, a *desobediência* e o *desrespeito*, com um sentido bastante peculiar, a primeira a aceitação e o exercício de lucidez e de crítica coletiva e organizada e o segundo, a oposição consciente (e, segundo o autor, cheia de amor e ternura), a toda a qualquer forma de sacralização de valores e de idéias. A síntese ou convergência do conjunto de repertórios possíveis que derivam dessas correntes pedagógicas podem gerar um ponto de partida para o planejamento e a consecução de uma educação crítica. Elas, por certo, não esgotam o cardápio existente nos tantos escritos, práticas, teorias e propostas educacionais

contextualizados nas mesmas bases aqui propostas, mas, juntas, reúnem boa parte do que imaginamos ser necessário a este ponto da pesquisa.

CAPÍTULO 5 – Í TMINHOS METODOLÓGICOS

*Camiñante... El camino se hace
camiñando...*

(Antonio Cândido)

Essa frase, tão utilizada no universo dos movimentos sociais contemporâneos que sabem assumir a sua incompletude e condição de processo constante, descreve bem a trilha metodológica desta pesquisa, desde a sua forma inicial, como estudo de mestrado, até a forma final aqui apresentada, que, embora conclusiva de uma etapa, é também parte deste processo que ainda terá desdobramentos e continuidades por novos caminhos, de ação e reflexão, rumo aos horizontes utópicos aos quais se propõe.

Essa tônica dialética, de crítica constante, redirecionamentos, incertezas, certezas parciais, retorno, recomeço, novas certezas, definiu os caminhos metodológicos adotados para a busca das respostas da presente pesquisa, em um processo comprometido com um fazer científico que não pretendia a verdade absoluta, mas sim conclusões justificadas e coerentes que permitissem novos passos, mais seguros em relação aos passos já dados, e mais conscientes de seus pontos fortes e fracos na continuidade do caminho que se faz no caminhar.

Assim, desde a escolha do método de coleta dos dados, da definição do mundo empírico, das formas de registro, de trabalho e exploração dos dados, de formulação e reformulação das perguntas e hipóteses, até a análise e organização das respostas, a presente pesquisa se autocriticou e reviu as suas premissas e métodos, confrontando seus limites e comemorando seus acertos, até chegar a esta formulação de coleta e análise dos dados que aqui apresento.

5.1 DEFINIÇÃO DO MUNDO EMPÍRICO E MÉTODO DE COLETA DOS DADOS

A identidade que sempre tive com o tema em estudo, associada ao desejo de aprofundar a sua compreensão e verificar a sua pertinência enquanto caminho de intervenção no mundo, surgiram no contexto de um grupo maior, unido pelas mesmas dúvidas, comprometido com causas afins em relação aos horizontes possíveis e ao desejo de encontrar um espaço de alocação de seus sonhos e responsabilidades em protagonizar a construção de um mundo melhor.

Esse grupo, reunido em um coletivo específico – o universo de pesquisa e ensino em torno do curso de especialização em educação ambiental citado na apresentação do presente estudo –, parecia querer manifestar um discurso comum, consciente de suas incoerências, mas determinado em sua vontade de explicitação, de concretização no mundo material. Tratava-se de um grupo de pessoas que se afinavam na proposta crítica de *uma outra educação ambiental*, mas que não se satisfaziam com soluções rápidas ou prontas; pelo contrário, que viam a necessidade de explicitação, de aprofundamento, compreensão e aferição prática dos tantos métodos, conceitos, possibilidades e percursos possíveis, mas ainda carentes de uma tecetura que lhes conferisse legitimidade e estatuto próprios.

A definição do mundo empírico ocorreu exatamente pela percepção de que havia uma possibilidade de construção coletiva, a ser deflagrada pela pesquisa, mas que já parecia querer existir por si só. Reunir esse grupo de pessoas com uma proposta e uma busca comuns em um exercício de reflexão sobre suas expectativas, histórias de vida, meios de intervenção, sonhos e desejos constituiu-se, assim, no método de coleta dos dados empíricos do presente trabalho, iniciado com o compromisso de atestar se a percepção de afinidade estava correta, e, caso a resposta fosse positiva, investigar se essa afinidade podia expressar-se por meio de um discurso coletivo que conferisse tal estatuto de legitimidade às reflexões desenvolvidas sobre o tema comum.

Foram duas reuniões realizadas no mesmo ano, com sete pessoas no total (contando comigo), estruturadas a partir de perguntas próprias sobre os aspectos da educação ambiental emancipatória que interessavam à presente pesquisa e coordenadas de forma a permitir um

exercício livre de reflexão sobre o tema, um “espaço de locução”¹⁰ isento de interesses individuais, que trouxesse à tona os encontros e desencontros dessas pessoas e que fizesse aflorar, na etapa posterior de análise de seus resultados, as respostas principais em relação à existência de um possível discurso coletivo.

A escolha do grupo partiu de um critério de afinidade em relação a uma proposta e a uma terminologia, mas também à vontade de construção coletiva de respostas a perguntas comuns. Não se pretendeu definir uma amostragem representativa da totalidade de pessoas que podiam contribuir com a construção coletiva em torno da educação ambiental emancipatória, mas sim reunir pessoas que compartilhassem do desejo comum por essa construção.

Todos os sete participantes, entre eles cinco mulheres e dois homens, mantinham (e ainda mantém) relação acadêmica e profissional com a educação ambiental, sendo, hoje, cinco doutorandos, uma mestra e uma doutora, envolvidos com professores, laboratórios e projetos de pesquisa comuns.

Foram duas reuniões, uma realizada em 14 de agosto de 2004 e outra em setembro do mesmo ano com mais de dez horas de duração cada, a partir de perguntas semi-estruturadas. A primeira delas ocorreu em Piracicaba, na sala do Laboratório de Educação e Política Ambiental da USP (Lepa), com seis participantes: A, B, C, D, E e F. A segunda ocorreu na casa de um dos integrantes do grupo, em Campinas, com a presença de cinco participantes: A, B, C, F e G.

Quanto às perguntas estruturadas, a primeira reunião, intitulada “*Afinal, quem somos?*”, orientou-se a partir das seguintes questões, entre outras, colocadas para o grupo ao longo do debate como perguntas livres: o que nos une enquanto grupo? Há uma afinidade em relação a um termo ou termo(s) comum(s)? Afinal, quem sou eu? Qual(is) visão(ões) de mundo me trouxe(ram) até aqui? Como cheguei até a educação ambiental emancipatória? O que foi mais marcante nesse percurso?

A segunda reunião, intitulada “*E, o que queremos?*”, orientou-se a partir das seguintes perguntas-chave, entre outras: quais são meus sonhos, desejos e aspirações? Qual é a esperança que projeto na minha busca? De que forma a educação ambiental emancipatória

¹⁰ Conceito caro a Habermas em seu livro *Teoria da ação comunicativa* que pressupõe um espaço de “intersubjetividade ílesa” no campo comunicacional, em que os conflitos aparecem e são negociados no contexto de reflexão e tomada de decisão democráticos.

está relacionada isso? Até que ponto ela representa uma possibilidade concreta de realização desses sonhos e desejos? O que faço no meu dia-a-dia como educador(a) para concretizar essa esperança?

Os debates gerados em torno dessas questões foram registrados em áudio e vídeo e transcritos integral e seqüencialmente. Ainda em 2004, havia a intenção de realizar outras reuniões, a partir de novas questões que possibilitariam o aprofundamento do tema, mas a transição do então estudo de mestrado para doutorado levou à necessidade de definição de um recorte centrado na busca pela esperança projectual deste coletivo, a ser confrontada com o referencial teórico que embasa as utopias que a alimentam.

Assim, todas as análises empíricas da presente pesquisa pautaram-se em tais dados, complementadas por leituras de textos, artigos, dissertações e teses desses participantes, centradas na compreensão dos conteúdos significativos de cada uma das falas e de todas elas de forma concatenada, em busca de algum resultado possível do processo desenvolvido em dois dias muito intensos de debate, reflexão e crítica entre utopias e utopistas do mundo real. É o que passo a descrever.

5.2 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absorve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito) retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

(Laurence Bardin)

O duplo sentimento de analista e *voyeur* identificados por Bardin define perfeitamente a atitude com que empreendi as várias leituras, escutas e incursões nos dados coletados para a presente pesquisa. Leituras estas muitas vezes descomprometidas com os resultados, apenas curiosas pelas falas e idéias ali contidas, outras vezes extremamente atentas às buscas

objetivas pelas respostas às perguntas prévias e também àquelas que surgiam do processo de mergulho ao qual me propus.

Foi nesse processo em que se definiu o método de análise, a partir da leitura dos dados e da busca dos melhores meios de depreender destes as respostas às perguntas centrais do presente estudo. No percurso, transitei por mais de um método, a começar pela análise do discurso – cuja proposta de integrar a ideologia, o contexto sociocultural e a materialidade lingüística dos discursos enquanto dados de análise instigou-me, passando pela análise de conversação – que parecia atender à demanda de compreender as interações entre os participantes durante a construção de seus argumentos no curso dos diálogos empreendidos –, até chegar à análise de conteúdo – AC como resposta metodológica às demandas específicas do objeto de estudo.

Muitas são as similaridades entre as propostas metodológicas citadas, mas cada uma apresenta uma razão de ser própria, que justifica seu emprego. Neste caso, a busca de uma objetividade concreta na leitura dos conteúdos implícitos das mensagens contidas nas falas de cada um dos participantes do grupo em questão justificou a escolha do método AC pela sua proposta explícita de “desocultar” os *verdadeiros significados* sob a superfície textual, ou sob determinadas palavras e argumentos empregados ou construídos pelos indivíduos que produziram o material a ser analisado.

Não se trata de dizer que outras possibilidades de análise, mais centradas em como as relações sociais de poder manifestaram-se nas falas discursivas dos participantes (objeto de análise da metodologia de análise de discurso¹¹), ou em como a interação entre os participantes, no contexto sequencial de produção dos discursos, interferiu no sentido final (objeto da metodologia de análise de conversação), não possam acontecer e gerar respostas bastante interessantes ao objeto de estudo.

¹¹ Laurence Bardin no livro já referenciado (2007) afirma que há uma modalidade específica de Análise de Discurso que se insere no conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo. Trata-se da proposta de “análise automática do discurso – AAD”, proposta por M. Pecheux, que se identifica com a AC pelas seguintes razões: a) o procedimento tem como objetivo a inferência de estruturas profundas do discurso, b) esta técnica procura estabelecer relações entre as manifestações semântico-sintáticas do discurso e a situação concreta na qual este foi produzido, e, c) a AAD nasce em uma perspectiva de substituição da AC, por considerar esta atrelada aos princípios positivistas de um fazer científico que se garante na objetividade e na neutralidade do pesquisador, sendo portanto, uma derivação de técnica criada para dar conta dos mesmos objetivos aos quais a técnica que ela quer se contrapor se propõe.

Mas a escolha metodológica pela AC se confirmou pela identidade dos objetivos da presente pesquisa, conforme se pode depreender das palavras transcritas a seguir, que definem como objetivos da AC:

- a superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

- o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poder uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que conformam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis a conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão. (Bardin, 2007:25).

Foi também na análise prática das intenções, sentidos e racionalidades implícitas no uso que cada participante fazia de determinados termos e argumentos relacionados à educação ambiental emancipatória que encontrei o caminho metodológico mais adequado para a verificação da existência ou não de um discurso comum a essa forma de fazer educacional. Seria assim considerado um discurso que fosse além de palavras e termos iguais e chegasse a significados construídos coletivamente, com base no que cada participante já trazia de sua prática e reflexão no tema, bem como nas contradições, incoerências e resistências epistemológicas e psicológicas manifestadas no momento da produção discursiva.

Nesse sentido, vale ressaltar que o objeto de análise da presente pesquisa é o *discurso* produzido por cada um dos participantes na seqüência interativa do processo coletivo deflagrado nas reuniões, e não apenas seus elementos constitutivos, como a palavra, em sua forma estática, manipulável, fragmentável, tal qual se costuma associar às abordagens mais clássicas do método da AC.

Pelo contrário. Ainda que utilize instrumentos da AC, a presente pesquisa não compreende o discurso como um produto acabado, que se manifesta na transposição transparente de opiniões, atitudes e representações que existem previamente à forma lingüística. É um processo e, como tal, reflete o momento da sua elaboração, com todas as suas incoerências, contradições e imperfeições.

Segundo Bardin (2007), a análise de conteúdo organiza-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Um ponto muito interessante de sua proposta metodológica é a possibilidade de combinação de técnicas distintas, a ser empregadas de acordo com os objetivos e as hipóteses a ser respondidas pelos dados, as quais podem ser subseqüentes ou independentes, dependendo da característica própria dos dados e das perguntas a eles submetidas.

A fase da pré-análise tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, “de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2007). É nessa fase que as hipóteses, os objetivos e os indicadores são formulados, a partir de “leituras flutuantes” que permitem a aproximação do pesquisador a seus dados, para a definição *do que será buscado e de como* essa busca ocorrerá.

Com base em tais diretrizes, defini nessa fase os quatro momentos de análise dos dados empíricos, que juntos permitiram responder à pergunta central do presente estudo. São eles:

Quadro 1 – Quadro de objetivos e hipóteses de cada momento da análise dos dados

	Objetivos	Hipóteses	Natureza dos dados
Momento I Situando as vozes do coletivo	Há afinidade e identidade entre os participantes do grupo?	Sim. Trata-se de um grupo que se identifica na biografia e histórias de vida.	<ul style="list-style-type: none"> Quais são as referências biográficas de cada participante em relação à sua trajetória de vida? Tais referências apontam concepções de mundo específicas? Quais?
Momento II Situando as percepções sobre o objetivo da pesquisa	Há concordância sobre a pertinência de uma maior explicitação da educação ambiental emancipatória?	Sim. O coletivo concorda, demanda e recomenda esta explicitação.	<ul style="list-style-type: none"> Quais enunciados e proposições referem-se à opinião dos participantes sobre o objetivo da pesquisa? Há convergência ou complementaridades neste aspecto?

Momento III Situando as concepções sobre a utopia emancipatória	Há unidade de significado em relação às proposições e enunciados relacionados à utopia emancipatória?	Sim, considerando convergências e complementações de significados e concepções.	<ul style="list-style-type: none"> Qual é o significado implícito no uso das terminologias “emancipação, emancipatório, emancipado etc”? Há convergências de significados nos pensamentos de cada um deles? E na totalidade do grupo, tais significados são convergentes, divergentes ou complementares?
--	---	---	---

Momento IV Situando as concepções sobre a utopia ambientalista	Há unidade de significado em relação às proposições e enunciados relacionados à utopia ambientalista?	Sim, considerando convergências e complementações de significados e concepções.	<ul style="list-style-type: none"> Qual é o significado implícito no uso das terminologias “ambiente, sustentabilidade, ambientalismo etc”? Há convergências de significados nos pensamentos de cada um deles? E na totalidade do grupo, tais significados são convergentes, divergentes ou complementares?
---	---	---	--

Momento V Situando as concepções sobre a educação crítica	Há unidade de significado em relação às proposições e enunciados relacionados à educação crítica?	Sim, considerando convergências e complementações de significados e concepções.	<ul style="list-style-type: none"> Qual é o significado implícito nas concepções sobre o que deve se deflagrar em processos pedagógicos críticos? Há convergências de significados nos pensamentos de cada um deles? E na totalidade do grupo, tais significados são convergentes, divergentes ou complementares?
--	---	---	--

No table of figures entries found.

In your document, select the words to include in the table of contents, and then in the

Formatting Palette under Styles, click a heading style. Repeat for each heading that you want to include, and then insert the table of contents in your document. You can also create a table of contents by clicking the Create with Manual Formatting option and then type the entries manually. Uma vez definidos os objetivos, hipóteses e a natureza dos dados a ser extraídos e selecionados, passei a trabalhar com as operações de *recorte de texto* em unidades comparáveis de *categorização* e de modalidades de *codificação* para o registro dos dados, operações estas que variaram de acordo com as demandas de cada um dos *momentos* descritos.

Por *recorte de texto*, entende-se a tarefa de escolha e seleção das unidades de registro e de contexto a ser codificadas. A tarefa de *codificação* por sua vez, representa o “*processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo*” (Holsti *apud* Bardin, 2007). As unidades podem referir-se a naturezas e dimensões distintas, tais como: a palavras ou as frases, o tema, o objeto ou o referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. É por meio da definição e da classificação dessas unidades que é feita a codificação, a qual possibilita a *tradução* dos dados brutos, conforme foi referido.

Para cada um dos *momentos* da presente pesquisa, foram definidos unidades de registro, sistemas de codificação e indicadores próprios, considerando a escolha pelo discurso, conforme descrito anteriormente, como ponto de partida dos processos em referência. São elas:

Quadro 2 – Unidade de registro e sistemas de codificação de cada momento de análise dos dados

Momento I O recorte de texto ocorreu por meio da seleção de *frases* completas, ou melhor, de proposições¹² e enunciados correspondentes às falas dos participantes sobre cada uma das perguntas indicativas apresentadas no Quadro 1, a partir de suas experiências pessoais. As *unidades de registro* aqui foram as frases – proposições, e a codificação teve como base a temática (aspectos da biografia, das concepções de mundo) de cada participante. O indicador aqui foi temático em relação ao que se pretendia selecionar.

¹² Entende-se por proposição “uma afirmação, uma declaração, um juízo, em suma, uma frase ou elementos de uma frase que instaure, tal como a proposição lógica, uma relação entre dois ou mais termos. Em princípio é a unidade que se basta a si própria, ou seja, quando pronunciada sozinha, tem um sentido (afirmativo ou negativo, a ser encarada de forma isolada ou seqüencial, pronunciada com exatidão ou inexatidão etc.)” (Bardin, 2007).

Momento II	A unidade de registro aqui utilizada foram novamente os enunciados e proposições – frases completas –, selecionados das falas em que cada participante apresentava opiniões, idéias, percepções ou comentários gerais sobre a pertinência do objetivo do presente estudo em compreender e explicitar o discurso da educação ambiental emancipatória. Assim, extraíram-se as frases que representavam o(s) argumento(s) relacionado(s) a este recorte temático, codificadas por participante na ordem cronológica de seu emprego.
Momento III	A unidade de registro aqui utilizada foram novamente os enunciados e proposições – frases completas –, selecionados a partir de associação de palavras (todos os trechos onde palavras como emancipação, emancipatório, emancipado etc eram utilizados pelos participantes), e, de idéias (trechos onde se apresentavam concepções, opiniões e comentários sobre o tema sem a menção expressa das palavras). Assim, extraíram-se as frases que representavam o(s) argumento(s) relacionado(s), codificadas por participante na ordem cronológica de seu emprego especificamente no discurso completo.
Momento IV	A unidade de registro aqui utilizada foram novamente os enunciados e proposições – frases completas –, selecionados a partir de associação de palavras (todos os trechos onde palavras como ambiente, sustentabilidade, socioambiente etc foram utilizados pelos participantes), e, de idéias (trechos onde se apresentavam concepções, opiniões e comentários sobre o tema sem a menção expressa das palavras). Assim, extraíram-se as frases que representavam o(s) argumento(s) relacionado(s), codificadas por participante na ordem cronológica de seu emprego especificamente no discurso completo.
Momento IV	A unidade de registro aqui utilizada foram novamente os enunciados e proposições – frases completas –, selecionados a partir de associação de idéias (trechos onde se apresentavam concepções, opiniões e comentários sobre o tema). Assim, extraíram-se as frases que representavam o(s) argumento(s) relacionado(s), codificadas por participante na ordem cronológica de seu emprego especificamente no discurso completo.

Após definir os métodos de recorte, codificação e categorização dos dados, iniciei a segunda fase da AC referida, ou seja, a exploração dos dados, que nada mais propõe do que operacionalizar as definições tomadas na fase anterior. Já a terceira fase, de interpretação dos

dados, demandou a combinação de duas técnicas da AC, a *análise de expressão* e a *análise de enunciação*, sendo esta última a mais utilizada para a maioria dos *momentos* da análise dos dados e de suas prerrogativas.

A análise de expressão foi utilizada nos *momentos III e IV*, em que se investigou a existência de termos comuns empregados por todos os participantes quando das suas falas que qualificam a educação ambiental emancipatória, em relação ao recorte temático de cada Momento. Foram eles: Momento III – “emancipação, emancipatório, emancipado”, e, Momento IV - “ambiente, socioambiente, ambiental, ambientalismo”, “sustentável, sustentabilidade”. Já a técnica de análise de enunciação foi usada em todos os *Momentos*, por possibilitar a interpretação do processo em ato, em busca da validade dos resultados a partir de uma coerência interna entre os vários traços significativos de cada discurso. Nessa técnica, proposta por D’Unrug (1974), procura-se fazer uma análise lógica dos enunciados e proposições de cada participante em relação a um tema pré-definido, que pautou a seleção daqueles, de forma a chegar a uma interpretação mais profunda sobre o significado real que cada participante quis conferir na sua utilização como todo, de modo a captar as incoerências, as contradições, as resistências retóricas e também a forma de raciocínio e seu resultado.

No *momento I*, tal técnica foi empregada na avaliação da biografia e das concepções de mundo, passando por uma interpretação das proposições e enunciados emitidos por cada participante de maneira isolada, para depois chegar à resposta sobre a existência de traços convergentes que definissem uma identidade ao grupo.

Da mesma forma, no *momento II, III, IV e V*, buscou-se compreender a linha de raciocínio prioritária em relação aos tantos juízos, afirmações e declarações feitas pelos participantes em relação aos recortes temáticos de cada um deles, conforme acima explicitado. Essa interpretação, feita ainda de forma isolada em relação a cada participante, possibilitou conclusões lógicas sobre o(s) significado(s) real(ais) de cada um, para cada participante. Feito isso, procedi com exercícios de comparação, na busca de divergências, convergências e complementaridades, para chegar às respostas conclusivas de cada Momento.

A partir de todo este processo, fastidioso e detalhado, cheguei às conclusões empíricas do presente estudo, cujos resultados são apresentados no próximo capítulo. Entretanto, a tarefa de análise da presente pesquisa não se esgota na sua componente empírica, como já foi falado na apresentação desta tese. É no capítulo final que será feito o confronto entre

resultados teóricos e resultados empíricos, de forma a compor uma resposta completa, profunda e lógica sobre a possibilidade de a educação ambiental emancipatória explicitar-se em um discurso referenciado teoricamente e compartilhado por um coletivo de pensadores e militantes dessa forma de fazer educacional.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quem decidir trilhar os caminhos do discurso, deve saber de antemão que não vai encontrar um caminho fácil pela frente. Não será nunca uma trilha plana, reta e onde se vislumbra um fim previsível e transparente; ao contrário, os caminhos serão tortuosos e deslizantes, quase, diríamos, uma jornada "sem início nem fim" (parafraseando Althusser). Mesmo assim (ou por isso mesmo), vale a pena enveredar pelos "múltiplos territórios do discurso."

(Maria Cristina Leandro Ferreira)

Este capítulo é dedicado a apresentar os resultados finais das análises e sistematizações dos dados empíricos da presente pesquisa. Não foi um caminho fácil. Não foram poucas as tentativas abandonadas, nem os caminhos sem respostas conclusivas no final. Na verdade, foram muitas idas e vindas nas mais de cem páginas dos discursos transcritos (Anexo I) até chegar à forma aqui apresentada, que se preocupou em extrair o melhor e o mais genuíno conteúdo de cada participante e do grupo como um todo, em uma sequência o mais coerente possível, com o fim de trazer as melhores contribuições e conclusões ao objeto e à pergunta da presente pesquisa.

As seqüências de apresentação dos dados bem como as categorias de subdivisão dos mesmos não vieram a priori. Na verdade, surgiram quase que nos últimos momentos de análise, quando da demanda concreta por apresentá-los de uma maneira minimamente coerente à compreensão de sua profundidade e a amplitude de suas respostas. A forma de

apresentação também tentou resumir esquematicamente os caminhos trilhados, passo a passo, até as conclusões finais.

Início com o primeiro *Momento*, dedicado a “situar as vozes” do educador e das pessoas que estavam falando ali naquele grupo, em um exercício que começou com uma síntese dos principais trechos apresentados por cada participante sobre a sua história de vida, suas aspirações enquanto indivíduo social, suas sensibilidades e inconformismos, e se seguiu com um trabalho de conclusões sobre os principais aspectos de afinidades e identidades entre os mesmos, que pudessem definir um perfil do grupo que fala pela pesquisa.

No *Momento* seguinte, busquei nos discursos de cada participante, os elementos que definissem a percepção dos mesmos sobre o objetivo da presente pesquisa, e, por consequência, da reunião proposta em buscar respostas que garantissem uma explicitação das esperanças projetadas na educação ambiental emancipatória. Dos enunciados extraídos e sintetizados em sentenças, busquei as convergências e complementaridades de forma a situar a percepção do grupo sobre o objetivo da pesquisa.

Na sequência, e com o duplo objetivo de colocar em prova a hipótese sobre a existência de um discurso comum no grupo e de explicitar este discurso em um texto lógico e coerente, separei os enunciados e proposições de cada participante em três grandes categorias relacionadas à pesquisa teórica da presente tese: “utopia emancipatória”, “utopia ambientalista” e “educação crítica”. Uma vez feita tal separação (que não foi nada trivial), iniciei a busca pelo significado oculto, a compreensão genuína de cada participante sobre cada um dos temas, de forma a gerar uma conclusão coletiva sobre os mesmos, a partir de um estudo de convergências, divergências e complementaridades, que concluíssem sobre as respostas daquele grupo a cada um dos elementos que compõem o objeto da pesquisa.

6.1 MOMENTO I – SITUANDO AS VOZES... AFINAL, QUEM SOMOS?

Como já dito, os relatos abaixo buscaram representar os aspectos narrados por cada um dos integrantes em relação às suas histórias de vida, sendo constituídos de uma síntese que se apóia nas falas de cada um (identificadas em *itálico* no texto), trazidas ao coletivo durante toda a reunião, e, em especial, na parte desta dedicada a refletir sobre as seguintes

questões: “quem sou eu?” e “qual foi a minha trajetória até a Educação Ambiental Emancipatória?”.

6.1.1 Apresentação dos dados

- **O participante “A”** iniciou comentando que iria resgatar a sua biografia de forma integrada à esperança projectual, ou seja, àquilo que ele projeta para si e para os grupos nos quais ele atua como educador nos dias de hoje. Neste sentido, começou a enumerar as suas buscas, algumas delas presentes desde a sua infância, como a questão do “*ambiente comunicativo*”. Este aspecto, do “*ambiente comunicativo*”, apesar de não muito explicitado pelo autor do discurso quanto ao que exatamente este conceito significa, é citado inúmeras vezes durante a sua fala, sendo possível relacioná-lo com alguns pontos levantados mais adiante, como a busca de: “*favorecer a troca entre as pessoas, de um modo que as pessoas possam se interessar mais uns pelos outros, não porque fomos obrigados a viver juntos, mas que a gente pode escolher compartilhar estas coisas*”, bem como, com a questão do conflito, para o qual ele apresenta um ponto de vista bem peculiar, na medida em que acredita que é a partir da explicitação do conflito – através da comunicação livre? Da troca livre? – que a diferença pode surgir com força inclusive para ajudar-nos a nos interessar mais uns pelos outros. Ou, nas suas palavras: “*outro modo de viver o conflito, que trago desde criança esta questão. Aquele ambiente angustiado, com conflito, tem que ser escondido embaixo do tapete. Não. Uma idéia de vir à tona o conflito, e tentar até reinterpretar esse conflito de uma forma terapêutica*”, e, continua, “*que a diferença não seja mais uma coisa constrangedora, mas que o conflito possa ajudar a gente a se interessar mais pelos outros, a descobrir o outro*”.

Esta possibilidade - das pessoas viverem juntas, pelas suas próprias vontades e a partir das suas próprias diferenças - surge também em outros momentos de sua fala quando ele cita certa incompreensão em relação à vida em sociedade da forma como está: “*compreender o que é a sociedade, o que são humanos vivendo juntos. Isso é uma busca, não consigo entender porque tem fome, guerra*”. Neste sentido, ele continua a enumerar as suas buscas, adentrando agora na questão da busca pela “*liberdade de poder decidir junto com pessoas sobre o meu destino, sobre a minha vida, e esse decidir junto está associado a uma dimensão do agir*”. Aqui, ele adentra ao segundo ponto mais importante da sua fala que é a questão da busca pela liberdade de decisão, associada a uma liberdade de ação: “*uma coisa de ser ator*.”

De tudo que eu represento no mundo, também é uma perspectiva de eu poder fazer parte disso, não só no pensamento, mas também na ação. De algum modo me sentir construindo essa representação, sentir que o mundo pode ser mudado a partir da minha vontade". Na sequência, ele começa a comentar sobre a relação entre liberdade de decisão e poder, não apenas no sentido do *"poder para participar das coisas"*, mas, sobretudo, da necessária compreensão sobre o fato de hoje o poder de decisão encontrar-se nas mãos de poucos, e pior, *"nas mãos de quem eu vejo que tem certa miopia social na hora de decidir sobre a vida dos outros"*. Aqui se percebe que ele associa a questão da busca pela liberdade de decisão com a busca de divisão do poder de decisão hoje concentrado nas mãos de poucos, e, poucos que decidem pela vida de muitos sem se dar conta da responsabilidade e das conseqüências que estas decisões acarretam para a sociedade como um todo: *"toda vez que tem um poder concentrado, que usa ele (o poder) de uma forma ruim, eu represento como uma forma de covardia. Como se o poder tivesse que vir associado com um maior esclarecimento do uso desse poder"*.

Na sequência, ao ser indagado sobre como foi o seu encontro com a educação ambiental, ele comenta que foi *"com o Marcos Sorrentino. Primeira vez em 1994. Acho. Disciplina do Marcos Sorrentino"* (o integrante fez faculdade de Engenharia Florestal na ESALQ/USP onde o Profº Marcos Sorrentino ministrava uma disciplina de EA), e complementa: *"tudo isso que eu mapeei para vocês, de repente, com o Marcos, existiu uma forma de se viabilizar"*, ou seja, para ele, a educação ambiental, e o próprio Marcos, foram fundamentais para que ele percebesse um caminho de atuação frente a tantas buscas como as contextualizadas acima, ou seja, que a partir deste seu encontro com a EA. *"Algo que não tinha onde encarnar. Não havia pessoas ou processos onde encarnar. Com a disciplina do Marcos eu vi um barquinho que dava para entrar dentro e sair navegando, que aí ia ser possível"*. E finaliza: *"Então aí as coisas começaram. Marcos (...), Eda (Tassara), no momento atual. Expande cada vez mais e alimenta um pouco essa esperança cada vez mais"*.

- **O participante "B"** iniciou o seu relato comentando que fez algo que nunca tinha feito que fosse: *"ir lá atrás e tentar entender o que quê, algumas coisinhas que já me acompanhavam desde criança, como elas se representam hoje, como elas se manifestam hoje"*. Neste sentido trouxe dois aspectos, o primeiro relacionado a *"um desejo de liberdade, uma coisa muito forte de estar livre no espaço. Eu classifico isso como certa negação da ordem, seja ela qual for uma negação da ordem pai e mãe, ordem escola (...), um desejo de contradizer alguma coisa, de estar contradizendo uma ordem maior"*. O segundo aspecto

relaciona-se com um forte desejo de associação, de estar em grupo: *“um desejo de associar”*. Ambos estes aspectos foram os que o levaram a participar de todas as formas de associativismo e militância desde então, como *“movimento estudantil”*, sempre guiada por um *“desejo de estar junto com o grupo que questionasse que contradissesse alguma coisa, e que, de alguma forma trouxesse outra visão contra certa ordem que estava aí estabelecida”*. Na seqüência, comenta sobre o fato de não entender o Direito na sua vida (o integrante cursou a faculdade de Direito), sendo que talvez *“eu tenha entrado no Direito para poder me apropriar dessa ordem (a ordem maior que o Direito representa enquanto regulador da vida social) e questioná-la melhor ainda”*. E é neste ponto que comenta sobre o seu encontro com a questão ambiental: *“E aí chegou à questão ambiental, pelo Direito, mas também não me achei na área, dentro do Direito, mas chegou à questão ambiental como uma forma de reunir... Ela (a questão ambiental) chegou num momento em que eu estava num vazio de bandeiras”*. Aqui o integrante começa a relatar que estava desacreditado do movimento estudantil, e que, de repente, viu na questão ambiental, ou, na *“bandeira ambiental”*, a possibilidade de reunir ambos os aspectos que o acompanharam desde a sua infância, o desejo de associação e o desejo de contestar uma ordem maior: *“era uma minoria (o movimento ambiental) brigando contra uma coisa muito maior, aquela coisa do grupo que quer que fale baixo, mas que quer colocar outra forma de viver. Enfim, eu acho que a questão ambiental entrou na minha vida para atender esses dois sentidos”*. Na seqüência, comenta que hoje entende muito melhor o porquê do incômodo em relação a esta ordem maior, mas não qualquer ordem: *“não é qualquer ordem que incomoda ou machuca. Mas sim essa ordem mundial que a gente pode dar o nome de modernidade, de globalização, de capitalismo (...) essa ordem mundial injusta e desumana”*, e complementa que *“acredita na possibilidade de construção de outra ordem”*.

Neste ponto adentra ao momento de seu encontro com a Educação Ambiental: *“na especialização, quando eu tive contato com a EA, Marcos (Sorrentino) e Eda (Tassara) foram duas pessoas focais dentro desse processo, a sensação que eu tive foi exatamente a que o “A” teve: Os! Tem um caminho!”*, de forma contextualizada com a possibilidade então apresentada, pela EA e pelas pessoas citadas (Marcos e Eda), principalmente *“por aquela frasezinha da Eda: A crise ambiental é uma crise da razão”*, de trazer o problema representado por aquela ordem maior de novo para perto das pessoas, ao menos no sentido da possibilidade de *“mudar esse grande problema a partir de mudanças pequenas, de pequenos probleminhas, entre aspas, que somos todos nós”*. Ou seja, nota-se que a EA apareceu como

um caminho possível de construção de uma nova ordem na medida em que anuncia, ou, se direciona para uma transformação “maior”, só que a partir de algo concreto, ou seja, a partir da transformação de cada indivíduo, de cada ser humano: *“Toda aquela coisa grande, voltou a poder fazer parte de mim, de você, de você, e, a partir do trabalho comigo, contigo e contigo, passava a ser no mínimo possível palpável”*. E continua, no sentido de contextualizar o seu encontro com a “emancipação” como *“uma possibilidade, uma utopia (...) até hoje o que busco na EA é isso, é uma ferramenta para que as pessoas possam ter liberdade para poder questionar a ordem vigente e construir ordens que de alguma forma coadunem com o sentido de harmonia, de vida, de humano”*.

Por fim, retoma o sentido de incompreensão em relação à ordem tal qual está estabelecida, *“certa bronca, certa radical idade em relação ao mundo. Se eu for falar tudo que acredito (...) ou penso em relação ao mundo tal qual está, eu acho que não conversava com mais ninguém, eu ia virar um ET”*. E encerra com uma frase de seu pai, na qual ele dizia: *“Mas, se está todo mundo andando para um lado, e só você andando para o outro, quem está certo?”*. Para finalizar: *“até dentro da educação ambiental a gente está andando contra a maré”*.

- **O participante “C”** inicia seu relato trazendo aquilo que ele entende pela sua identidade, quer em relação ao território *“eu sou mineiro”*, quer em relação a aspectos de sua personalidade que tem relação com a proposta *“sou inconformado, questionador, do contra mesmo – mesmo se eu estiver no PSTU serei do grupo minoritário”*. E vai mais além: *“militante político, social, sendo muito importante para mim a questão da participação”, e, “da espiritualidade... da questão da irmandade entre seres vivos, humanos”, além de uma “forte relação com o rural e com a terra”*.

Seu histórico de vida na sequência traz inúmeros relatos de sua participação em movimentos de base *“passei por movimentos eclesiais de base”, sociais, políticos e sindicais: “Fundação do PT, acompanhei bastante. Em 1980 me tornei metalúrgico em São Bernardo, Começo da CUT. Estava lá. Participei das primeiras discussões sobre o PV...”*. O encontro com o ambientalismo aconteceu *“sem querer”, “a partir de um grupo ecológico, o grupo SÈVIA”, tendo sido neste espaço/movimento (o ambientalista) o qual ele se identificou a partir daquele momento: “foi no ambientalismo que comecei a me identificar melhor, foi o canal de extravasamento desse inconformismo, e onde eu consegui achar pessoas com as*

quais eu tinha prazer de estar trabalhando junto”. Depois, após uma passagem pelo movimento estudantil e por movimentos de associação de classe *“do qual faço parte até hoje”*, ele disse estar *“afunilando”* para o ambientalismo.

No sentido de responder ao que ele busca, *“houve um momento em que eu buscava uma utopia, a construção de algo muito diferente. Agora já baixei a bola um pouco. Se eu precisar falar, como estou precisando agora, escrevi aqui: contribuir para melhorar a qualidade de vida do maior número de pessoas”*. Nesse sentido ele coloca a educação ambiental como um caminho possível de concretização dessa busca, na medida em que *“uma ferramenta no sentido de ampliar o número de pessoas que estariam ajudando a fazer isso, e ampliar a capacidade de pessoas para tal ação”*, bem como, a partir desse sentido de *“baixar a bola”*, ele pode perceber melhor o papel da educação ambiental nessa macro esperança utópica. Um aspecto interessante de seu relato, na continuidade da fala sobre a utopia da sustentabilidade, ele afirma que não tem mais a pretensão de trabalhar no sentido da formação de uma cultura de sustentabilidade para o mundo: *“Houve um momento em que minha esperança era a cultura da sustentabilidade. Hoje não é mais, até porque é muita arrogância”*, e conclui que *“a minha esperança hoje é a inserção das preocupações, dos valores, das condutas, dos princípios da sustentabilidade sócio-ambiental nas diversas culturas que eu acho que são importantes”*.

Este fator, para ele, reflete um movimento de *“baixar a bola”*, e, assim, *“diminuir um pouco a minha angústia de tentar mudar o mundo. Não preciso mudar o mundo, mas mudar uma parcela do mundo”*.

- **O participante “D”**, inicia seu relato trazendo que ao se indagar sobre *“quem sou eu?”* optou por falar que é educadora. *“Eu gosto de ser educadora. Acho o máximo”*, e complementa, *“eu me sinto super brasileira, super paulista, do interior, universitária, me sinto um monte de coisa”*. Retornando à sua apresentação como educadora, comenta que geralmente não se apresenta como educadora ambiental: *“me parece, às vezes, que é uma negação dessa coisa que as pessoas vêem os educadores ambientais de um jeito que eu não acredito”*, trazendo um fator que surgirá outras vezes na sua fala que remete a certa negação em relação à imagem comum que as pessoas criaram sobre a Educação Ambiental.

Retomando a sua biografia, comenta que decidiu por fazer Biologia “*na fila do banco*”, sendo que quando entrou logo percebeu que a sua vocação era “*trabalhar com gente*”. Após alguns estágios em áreas específicas da biologia, adentrou a um estágio no Centro de Divulgação Científica e Cultural da USP (órgão da USP de extensão em São Carlos), onde, pela primeira vez, teve contato com a Educação Ambiental, porém, uma “*educação ambiental super conservacionista*”, tendo trabalhado em um projeto organizando excursões com crianças “*para o cerrado*”, para a “*mata de pinheiros*”, onde, apesar de sua crítica, manifestada mais adiante sobre a questão do viés conservacionista da Educação Ambiental abordada pela Biologia naquele contexto, o integrante diz ter se “*achado*”. “*Gente me empolguei! Era uma forma de eu dar aula, ser professora, já tinha esse problema de gostar de falar. Achei-me.*”.

Retomando a sua crítica à Educação Ambiental, comenta: “*Agora que vejo. Era cansativo, horrível. As crianças aprendiam muito pouco*”. Neste sentido comenta que decidiu fazer a sua monografia em Educação Ambiental “*foi em 1994, um pouquinho depois da Rio-92*”, e, diante de várias resistências encontradas junto à coordenação do curso “*eles disseram que aquilo lá (a educação ambiental) não fazia parte do corpo de pesquisa de um bacharel, isso é lá pra licenciatura*”, acabou fazendo em um outro tema “*aí resolvi trabalhar com fauna de areia*”. Até que conheceu uma pessoa, a Patrícia Blauth, que comentou estar iniciando um programa de educação ambiental na USP: “*e foi assim que eu ingressei na coisa do consumo (responsável), e finalmente deu certo a coisa da pesquisa em EA, e tudo isso para contar que eu virei educadora nesse percurso*”. Ainda no sentido de trazer as pessoas que foram referência para a sua formação, “*quando eu estava no USP Recicla de tive contato com o Marcos (Sorrentino), que também foi uma grande referência*”.

No tocante às suas buscas, acredita que tem um pouco a ver com “*querer que as pessoas estejam melhores, de querer que as pessoas aprendam que elas fiquem felizes*”, e complementa, “*tem um pouco a ver com a religião. Há dez anos que estudo o espiritismo, tenho muito no meu coração uma coisa humana, eu acho que esse mundo é desumano e ele tem de ser mais humano, mas isso depende de nós mesmos. Eu busco um mundo mais humano*”, sendo que “*a EA é um grande caminho para que nós possamos nos humanizar*”.

- **O participante “E”**, inicia: “*quem sou eu? Coloco-me como militante, antes de qualquer coisa, militante de carteirinha*”. “*É engraçado, sou baiana, mas passei parte da*

minha infância em Ipatinga, e um primo que era o Che Guevara em pessoa. Aquela barba, o quarto cheio de pôsteres. E como eu era uma leitora compulsiva, lia tudo sobre o marxismo e Che Guevara". "Aí começou a história de eu ser meio inconformada, de querer outra sociedade, não achar que aquilo era o correto". Depois, comenta que prestou dois vestibulares, já de volta na Bahia, um de administração e outro em Biologia, tendo passado nos dois, e, apesar de querer cursar o primeiro, acabou por fazer o segundo por motivos relacionados à sua família. Após terminar o curso, prestou concurso para um cargo de professora de zoologia de invertebrados na universidade onde havia feito a sua graduação, e passou "*Fui e passei, e virei professora de zoologia de invertebrados*". Retomando um pouco a sua graduação, complementa que teve sorte "*pois na minha graduação os professores eram muito politizados. Era uma biologia muito engajada. Lenira, essa professora, era aquela que a gente seguia, porque ela era do contra. Até hoje o apelido dela é do Contra*". "*Disseram que eu sou uma Lenira mais novinha*". Foi com esta professora que o integrante teve seu primeiro contato com a questão ambiental, na medida que a substituiu no departamento, tendo herdado os projetos de EA então desenvolvidos por ela, "*mas era uma EA muito conservacionista, era aquela coisa que não era de EA e sim de ecologia*", em conjunto com uma outra professora, "*que tinha aquela coisa da conservação*". Nessa época diz ter iniciado suas leituras sobre EA, tendo percebido "*que o que eu via nos livros sobre o que era EA não era o que eles estavam implementando e não era o que aquela outra professora queria*", tendo desenvolvido "*toda uma leitura contrária do que ela fazia e do que era EA*".

Em suas atividades como professora, bem como "*no sindicato dos professores, da associação de docentes*", e na área de extensão, conheceu o Marcos Sorrentino, que foi contratado pela universidade para prestar consultoria em um projeto de capacitação de professores de primeiro grau para inserção da temática ambiental na grade curricular do ensino fundamental. "*Ele (Marcos Sorrentino) chegou pra reunião e eu falei: pronto, é o que a gente queria da EA. Ninguém tinha sacado ainda que essa EA mais politizada atendia ao que a gente queria*". A partir daí, deste encontro com uma educação ambiental politizada, que o integrante percebeu a sua identidade com esta ferramenta: "*A Educação Ambiental me possibilitou isso, de ter articulado essa vertente: daqui eu tenho da militância político-partidária, de estar nos espaços, nos movimentos sociais, acho que a participação a gente consegue aí*". Entretanto, as críticas em relação a esta proposta de EA continuavam, a ponto de o curso de Especialização não mais ter sido continuado após a sua saída para conclusão

dos estudos de doutorado em Piracicaba: *“O negócio parou de vez, e até hoje não temos um grupo constituído no departamento de Educação Ambiental”*. Ao tratar de suas buscas, coloca que no mestrado, a pergunta era: *“Como é que a gente consegue fazer revolução? Pra mim isso era tudo.”*, hoje, no doutorado, é: *“como a Educação Ambiental vai se constituir em processo de resistência a essa opressão”*, e emenda, para finalizar com a sua esperança projectual na EA emancipatória: *“Agora, o que estou focando ainda com essa coisa de querer fazer a revolução da emancipação, é a questão do poder mesmo, do uso do poder pra subjugar, e como a Educação Ambiental nessa nossa perspectiva, nessa nossa vertente emancipatória vai se constituir em processos de resistência a essa subjugação, a essa opressão, que tem sido imposta, arraigada ao longo dos anos”*.

- **O participante “F”**, inicia falando da sua opção pelo curso de Biologia de forma contextualizada com as suas raízes, *“por uma paixão, queria mesmo até por conta do meu contato com o mundo caipira, eu sou caipira de Itapira, sempre tive contato com terra, bicho, planta, então sempre tive uma vontade muito grande de investigar a vida”*. Porém, o curso não representou exatamente aquilo que buscava *“Nossa, está muito distante daquilo que vim buscar aqui”*, independente de ele ter possibilitado a sua inserção em vários grupos a ele relacionados, *“aí já tinha um envolvimento muito grande, sempre com grupo, esporte em grupo, grupo de teatro, grupo de cineclube”*. A questão dos grupos também acontecia em sua cidade, onde a participação política se fazia através de manifestações culturais e de grupos de teatro *“o nosso movimento lá em Itapira é de se contrapor à política de votos de cabresto e coronelismo, através de movimentos culturais, de tentar levar pessoas para falar coisas”*.

O encontro com a educação ambiental veio a partir da *“relação com o pessoal da Ecologia”*, com quem começou a procurar informações sobre o tema, informações estas que a levaram para o encontrou com o Marcos (Sorrentino), através de um amigo que comentou haver um professor de EA na ESALQ, que tinha um grupo, e etc.: *“Já no segundo ano de graduação, em 1988, foi quando eu conheci o Marcos. Nós sabíamos de um professor na ESALQ que tinha um grupo, através do Klauss, que era também de Itapira.”*, e com quem foi viajar para um Congresso em 1988 no Rio Grande do Sul. Nessa época *“fizemos um curso de extensão no horto de Rio Claro sobre EA”*, a partir de um grupo de EA então montado, e que tinha relação com os demais grupos: teatro, cineclube, movimento estudantil *“era tudo isso que mobilizava. Era esse trabalho que estava nascendo e que a gente estava tentando*

descobrir e que começou a ganhar o nome de EA”. Foi nesta primeira experiência com a EA que o integrante encontrou, já, as primeiras resistências em relação a uma proposta não normativa, ou não biologizada de educação ambiental. *“dentro desse curso que a gente fazia tinha gente que falava assim: isso que vocês estão fazendo não é educação ambiental, porque eles achavam que a gente deveria dizer para aquelas pessoas como deveria ser feito, todas aquelas informações da ecologia”*. As resistências à forma de atuação só continuaram no processo, o que, entretanto, não o afastou do olhar para a EA como algo relacionado à cidadania, a *“tal EA Emancipatória”*, olhar este levado para o mestrado, que o ajudou a relativizar a EA: *“Existe uma identidade fluida, tem muitas coisas que podem ser, e ao invés de que isso não é Educação Ambiental, no meio disso tudo o que é Educação Ambiental que estou buscando. Mas isso é também. Essa polissemia é Educação Ambiental”*. Na sequência, afirma: *“Nessa fase de buscar as relações entre Educação Ambiental e educação pra cidadania, ficou muito forte a questão do espaço público, do bem público, de trabalhar essa sensação de pertencimento ao público”*. Tudo, permeado por uma busca pela *“não hierarquia”*, pelo desenvolvimento da autonomia e da capacidade de falar por si só, quer no espaço de projetos desenvolvidos no campo profissional, como o Gira Fulô, quer, nas atividades acadêmicas que continuaram no NEPAM, principalmente diante do encaminhamento – e da posterior aprovação - de um Projeto Temático de pesquisa desenvolvido no Vale do Ribeira, São Paulo, e que continha uma componente de Educação Ambiental, da qual o integrante virou coordenador. Este projeto, e, mais especificamente, a sua componente de EA, se desenvolveu a partir da reunião de vários outros trabalhos, desde iniciações científicas até mestrados, e, o próprio doutorado do integrante, sendo, uma característica forte da proposta a construção conjunta do entendimento de EA, bem como, do próprio processo de formação de cada um dos envolvidos: *“Comecei agregar pessoas que foram chegando, um indica dali, e outro indica daqui, e fomos montando o grupo de Educação Ambiental em torno dessa proposta totalmente estrangeira, externa àquele grupo. O grupo começou a fazer um trabalho de leitura e viagens para o Vale do Ribeira para ir construindo, a partir disso, a sua proposta de Educação Ambiental. Já sabíamos o que não queríamos.”*. As resistências em relação aos entendimentos sobre EA, bem como, à proposta de se fazer um grupo não hierarquizado, democrático e aberto a um processo de construção coletivo continuaram nessa fase. Hoje, após o encerramento do referido Projeto Temático, sua busca no doutorado vem se concentrando na tentativa de sistematizar a produção emanada desse grupo, dos vários trabalhos realizados no Vale do Ribeira, bem como, das várias construções teórico-metodológicas que surgiram no processo: *“A minha busca hoje é*

sistematizar essa produção, tentando mostrar a fluidez dela (...). Nós projetamos uma proposta de Educação Ambiental, fomos pra implantação dessa proposta e a ida re-significa, desconstrói uma série de conceitos e de coisas. É isso daí que eu estou querendo contar no doutorado.”. Quanto à sua esperança em relação à EA, finaliza: “Perceber a pessoa, consigo mesma, bem, cuidando da sua saúde, saúde mental, psicológica, e podendo criar, podendo trazer o que ela tem pra contribuir com o coletivo e perceber que isso aí vai ser possível num espaço em que ela tenha possibilidade de se manifestar porque aí ela vai trazer pra construir alguma coisa com o outro e com o meio.”.

6.1.2 Análise e discussão dos resultados

Da leitura dos relatos acima, depreende-se algumas convergências interessantes de salientar no grupo. De início, nota-se um perfil de questionamento quase que unânime, um ***inconformismo frente à atual conjuntura da vida em sociedade***, uma não aceitação da ordem estabelecida neste espaço-tempo que coabitamos, que parte de uma sensibilidade em relação às injustiças e desequilíbrios de nossa contemporaneidade para um posicionamento de não resignação, ou, de não conformismo frente à irracionalidade de tais circunstâncias.

A maioria dos participantes demonstra um desejo de intervenção nesta ordem muito forte, um desejo de contrapô-la, de superá-la, de ressignificá-la, demonstrando uma ***pré-compreensão da sua potência e responsabilidade como ator de construção da história social***. A “desnaturalização” dos processos sociais e ambientais se mostra assim pressuposto deste grupo, que acredita que suas ações (de resistência e de criação de novas formas de sociabilidade) podem contribuir para a construção de uma nova circunstância social.

Esta nova circunstância, entretanto, se pauta em três aspectos prioritários, um relacionado ao ***rompimento da concentração e desigualdade no uso do poder*** – o fim de todas as formas de opressão e dominação –, outro relacionado ao trabalho coletivo, à ***busca pela associação de pessoas e idéias em prol da construção do ambiente projetado***, e uma terceira, que visualiza no ***“religare” entre o natural e o humano, um horizonte de felicidade, de bem coletivo, de harmonia e sustentabilidade***.

Quanto aos caminhos de tal intervenção, o grupo também converge desde o ***histórico de militância político-partidária ou associativa em grupos e projetos de resistência***, até a

opção (ou *encontro com*) *pelo ambientalismo, e em especial, pela educação ambiental, como espaço de atuação*. Este encontro, para a maioria deles, aconteceu graças ao histórico de atuação anterior em distintos grupos de resistência numa vertente política ou cultural de intervenção social, que só desembocou no ambientalismo quando da percepção de que esta causa poderia também abraçar os inconformismos em relação às injustiças e desequilíbrios “anti-humanos”.

Esta afirmação pode suscitar uma leitura de que a proposta emancipatória associada à educação ambiental vem deste histórico de militância social vivenciado pelos participantes. E isso se comprova também pela *identidade na negação do conceito conservacionista do ambientalismo mais tradicional, e, do viés comportamentalista e normativo da maior parte das práticas de educação ambiental* que os mesmos vivenciaram ou encontraram em suas trajetórias. Ou seja, que o encontro com o ambientalismo e com a educação ambiental como “bandeiras de intervenção social”, se condicionou pela possibilidade de negá-los, de ressignificá-los à luz dos princípios críticos e humanistas que já se manifestavam na vida e na personalidade dos participantes anteriormente.

Esta negação que se manifesta em unanimidade nos participantes, também define uma *afirmação por um caminho crítico, politizado e revolucionário para a educação ambiental*.

6.2 MOMENTO II – SITUANDO AS PERCEPÇÕES SOBRE A PERGUNTA CENTRAL DA PESQUISA

Este momento de análise dos dados buscou selecionar os enunciados e proposições dos participantes referentes ao objetivo central da pesquisa, de forma a demonstrar a percepção dos mesmos sobre as razões, sentidos, demandas e conseqüências da busca pela explicitação da educação ambiental emancipatória rumo a sua consolidação.

Dos enunciados e proposições extraídos dos discursos de cada participante sobre o recorte temático aqui em referência, derivei sentenças sínteses individuais, que, agrupadas e/ou confrontadas, geraram as conclusões do grupo.

6.2.1 Apresentação dos dados

Seguem os dados selecionados dos discursos de cada participante relativos aos “significados” empregados pelos mesmos ao recorte temático em questão, apresentados em quadros esquemáticos contendo os enunciados e proposições (quadro branco periférico) e as sentenças sínteses (quadro cinza central). Este formato será utilizado nos três próximos *Momentos* da análise.

- **Participante B:**

Demonstra forte identidade com a proposta da educação ambiental emancipatória, bem como, com o desejo por sua explicitação.

Quadro 3 - Enunciados e Síntese - Participante B - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

Na realidade, é a identidade com a proposta que justifica o desejo por sua explicitação, conforme se pode extrair de suas falas que demonstram uma preocupação com o eventual conteúdo de ingenuidade existente nas tantas esperanças que deposita neste fazer educacional.

Quadro 4 - Enunciados e Síntese - Participante B - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

• Participante C:

Afirma a sua identidade com a educação ambiental emancipatória, e defende que, apesar das falhas em sua explicitação, a mesma existe nas práticas e intenções de um determinado grupo, que se reconhece como parte de seu processo de construção.

Quadro 5 - Enunciados e Síntese - Participante C - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

Na sequência ele comenta que este trabalho coletivo de construção, deve encarar a incerteza e a incompletude como condições inerentes, e não como elementos de fraqueza ou de fragilidade da proposta.

Quadro 6 - - Enunciados e Síntese - Participante C - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

Na verdade, para ele, é esta condição de processo que insere a educação ambiental emancipatória no contexto da lógica complexa, que difere da lógica formal exatamente pela sua aceitação como projeto em construção, incompleto e incerto.

Quadro 7 - Enunciados e Síntese - Participante C - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

Entretanto, e beirando uma possível contradição interna em seu discurso, ele finaliza afirmando que uma das consequências negativas da não explicitação do objeto aqui em referência, é a possível imobilidade daqueles que nela acreditam – educadores e educandos.

Quadro 8 - Enunciados e Síntese - Participante C - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

• Participante E

Em um contexto de total identidade e defesa da proposta emancipatória associada a processos educacionais, a participante afirma a demanda pela explicitação da mesma por dois motivos principais: um relacionado às críticas e questionamentos dos meios acadêmicos e profissionais, que colocam em prova a legitimidade da proposta como um projeto metodológico com fins e meios próprios, e outro, relacionado ao fato de que por debaixo desta incompreensão, deste silêncio, muitas esperanças e significados podem estar se escondendo sob o mesmo signo, inclusive posturas contraditórias com a sua própria essência. Ou seja, ela manifesta o desejo pelo confronto da educação ambiental emancipatória com suas próprias incoerências.

Quadro 9 - Enunciados e Síntese - Participante E - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

Ainda no campo das consequências negativas, argumenta que é na prática com os educandos que a demanda de explicitação instrumental e metodológica se torna mais proeminente.

Quadro 10 - Enunciados e Síntese - Participante E - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

• Participante F

Afirma a sua identidade com a proposta emancipatória, e manifesta claramente a sua preocupação e o seu desejo pela explicitação da mesma, em especial no tocante a seus aspectos metodológicos.

Quadro 11 - Enunciados e Síntese - Participante F - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

Ressalta, entretanto, que tal explicitação deve ser coerente com a sua condição de objeto incompleto, que se faz na construção e na interação entre teoria e prática.

Quadro 12 - Enunciados e Síntese - Participante F - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

• Participante G

Reconhece a existência de um grupo identificado com a proposta da educação ambiental emancipatória, do qual se sente “parte”, e afirma a demanda de uma explicitação que garanta um argumento sólido e concreto à mesma, sem entrar no detalhe sobre qual é a principal falha desta explicitação.

Quadro 13 - Enunciados e Síntese - Participante G - Percepções sobre o objetivo da Pesquisa

6.2.2 Análise e discussão dos resultados:

Pelos discursos e conclusões dos participantes de maneira isolada em relação ao recorte temático aqui proposto, podemos concluir pela existência de uma **concordância prévia, quase que unânime em relação ao grupo, por um maior esclarecimento da proposta emancipatória associada a processos educacionais.**

Esta concordância, entretanto, não se fez sem ressalvas. A primeira delas em relação à condição intrínseca deste fazer educacional como um projeto incompleto, que encontra na incerteza de seus meios uma característica própria, contextualizada na sua dimensão de objeto complexo, dificilmente explicável na dimensão da lógica formal pura.

Esta ressalva parece denotar uma compreensão equivocada do que se pretende quando da proposta da presente pesquisa em buscar um discurso coerente à educação ambiental emancipatória, na medida em que este discurso, ainda aberto, pode e deve contemplar o assumir destas características, objetivá-las no que for possível dentro do que se já caminhou em sua construção. Ou seja, a condição de incompletude, incerteza, uma vez comprovada

como inerente a este fazer educacional, deve se manifestar neste discurso, e não se constituir como objeto de resistência ao mesmo.

Outro aspecto que se pode ressaltar da leitura dos dados refere-se ao que se deve explicitar dentro da proposta da educação ambiental emancipatória, sendo a questão metodológica e instrucional as que mais se manifestaram nas vozes dos participantes. Na realidade, esta questão demonstra uma possível fragilidade da presente pesquisa, que objetiva a compreensão das esperanças projetadas, sem confrontar tais esperanças com o fazer concreto, com a prática pedagógica, chegando a uma possível explicitação do “que se pretende”, e não de “como se faz”.

Por outro lado, como já falado, o recorte aqui colocado se justifica na premissa de que as próprias esperanças projetadas não são tão coerentes ou objetivas como colocado por alguns dos participantes. Na realidade, a manifestação da participante B sobre a possível ingenuidade existente na opção por este fazer educacional como caminho de concretização de um sem fim de objetivos é o que motivou a busca de compreensão para esse aspecto, a meu ver ainda anterior à explicitação (também necessária) dos métodos e meios de sua concretização no mundo real.

Apesar das ressalvas acima colocadas, os dados até aqui abordados permitem a conclusão coletiva pela pertinência do objetivo da presente pesquisa em buscar um novo status a este fazer educacional que lhe confira legitimidade de uma proposta que se auto-explica. Tal explicitação, no entanto, deve considerar a condição de processo incompleto e incerto desta proposta, e, se continuar no tocante aos meios instrucionais e metodológicos de sua concretização.

6.3) SITUANDO AS CONCEPÇÕES COLETIVAS SOBRE A UTOPIA EMANCIPATÓRIA

Dando continuidade a apresentação dos dados e a discussão de seus resultados, início agora o estudo mais concreto dos questionamentos e esperanças projetadas pelo grupo no tocante a utopia emancipatória. Afinal, o que se entende por emancipação? Quais significados implícitos e explícitos são projetados nessa terminologia? O quanto os participantes tem consciência de seus discursos, ou ainda, da convergência ou divergência dos mesmos em relação ao grupo como um todo? É possível traçar um conceito único de emancipação?

Os dados foram selecionados em dois momentos, o primeiro utilizando-se do critério de associação de palavras – ou seja, todos os enunciados e proposições que continham as palavras “emancipatório, emancipatória, emancipação, emancipado, emancipada, emancipar”, e o segundo, de associação de sentido – todos os enunciados e proposições que se referiam a esse tema, sem uma citação expressa do mesmo.

Da mesma forma que no *Momento* anterior, derivei, para cada participante, sentenças sínteses dos discursos que se relacionavam entre si, para ao final, fazer o exercício de comparação entre todas as sentenças na busca de convergências, divergências e complementaridades.

6.3.1 Apresentação dos dados

Iniciei os trabalhos de organização dos dados contando a quantidade de vezes em que as palavras “emancipatório, emancipatória, emancipação, emancipado, emancipada, emancipar”, foram citadas por cada participante, gerando o gráfico abaixo (que deve ser lido com a ressalva de que os participantes D, E e G só participaram de uma das duas reuniões):

Gráfico 1 – Quantidade de uso das palavras “emancipatório, emancipatória, emancipação, emancipado, emancipada, emancipar”, por cada participante do grupo

Nem todos os trechos acima contabilizados foram utilizados para a análise, apenas aqueles que continham alguma idéia própria sobre o tema. Uma vez feito este filtro e seleção, e, complementado por outros trechos que traziam o sentido das palavras acima sem sua menção expressa, categorizei as sínteses (e seus enunciados) em dois grupos: “questionamentos” (contendo as limitações, possíveis contradições, conflitos interno etc), e, “esperanças projetadas” (contendo as expectativas, as perspectivas, as afirmações etc), que se mantiveram na leitura final comparativa.

- **Participante A**

QUESTIONAMENTOS:

Quadro 14 - Enunciados e Síntese - Participante A - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 15 - Enunciados e Síntese - Participante A - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 16- Enunciados e Síntese - Participante A - Concepções sobre Utopia Emancipatória

ESPERANÇAS PROJETADAS:

Quadro 17 - Enunciados e Síntese - Participante A - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 18 - Enunciados e Síntese - Participante A - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Nota-se que o participante representou no grupo o elemento do contraditório, que busca, na afirmação de uma identidade com a emancipação, trazer à tona todas as limitações, dificuldades e possíveis contradições que esta identidade representa, a começar pela própria incoerência entre o indivíduo educador que se propõe a emular processos emancipatórios e o indivíduo social que não consegue acompanhar ou participar dos processos sociais mais próximos de seu mundo ou território, ou, da tensão entre o educador ambiental militante que se situa no centro de um movimento de crítica e resistência ao poder hegemônico e o educador ambiental profissional que vende a sua prática a um financiador (empresa) que, segundo ele, representa um dos alicerces de manutenção da crise ambiental.

A partir de tais ponderações, afirma que o rótulo “emancipatório” se constitui, hoje, como um qualificador possível de abarcar seu projeto de resistência, mas não passa de uma articulação semântica, inserida na luta pela ressignificação da utopia ambientalista de forma coerente ao projeto crítico.

Apesar do tom irônico com que aborda as limitações da emancipação e a própria escolha do termo “emancipação” como qualificador de uma determinada prática, ele assume a sua identidade com esta terminologia na medida em que a mesma representa a ele uma bandeira possível para o acolhimento e exercício de sua intenção de resistência, de

rompimento das relações de opressão e de construção de espaços de diálogo onde o conflito possa se manifestar e se negociar coletivamente.

- **Participante B**

QUESTIONAMENTOS

Quadro 19 - Enunciados e Síntese - Participante B - Concepções sobre Utopia Emancipatória

ESPERANÇAS PROJETADAS

Quadro 20 - Enunciados e Síntese - Participante B - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 21 - - Enunciados e Síntese - Participante B - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 22 - Enunciados e Síntese - Participante B - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Como dito nas análises do *Momento II*, a participante apresenta uma identidade muito profunda com a proposta emancipatória, mesmo que assumindo a sua incompletude e seu

processo de construção inacabado. Na realidade, aponta um desejo por essa compreensão muito forte, denotando uma intenção implícita em encontrar uma referência possível para as suas intervenções e esperanças como educadora.

Identifica a liberdade e a crítica como elementos inerentes à emancipação, que, pela sua característica de processo, refere-se muito mais a posturas e atitudes frente ao mundo do que a um conjunto de conteúdos previamente identificados. Relaciona emancipação com processos de desopressão e empoderamento de indivíduos quanto ao seu papel de ator histórico-social.

Por mais que demonstre um desejo incontido de legitimar a emancipação como o adjetivo que abarca todas as suas esperanças e anseios frente a construção de outra realidade, demonstra que tal palavra (na sua relação com a crítica, com processos de desopressão, com devolução aos indivíduos de sua capacidade protagonista, e, com a liberdade de participar da construção das regras de convívio) fala por si só, ou seja, empresta um significado próprio à educação ambiental que a legitima como escolha de método, e não escolha semântica como já colocado por outro participante do grupo.

- **Participante C**

QUESTIONAMENTOS

Quadro 23 - Enunciados e Síntese - Participante C - Concepções sobre Utopia Emancipatória

ESPERANÇAS PROJETADAS:

Quadro 24 - Enunciados e Síntese - Participante C - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 25 - Enunciados e Síntese - Participante C - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 26 - Enunciados e Síntese - Participante C - Concepções sobre Utopia Emancipatória

O participante assumiu uma postura defensiva em relação ao que os demais apontavam como limite ou lacuna desta forma de fazer da educação ambiental qualificada

pela emancipação. A maioria de suas conclusões e argumentos justificam que são estas limitações que garantem a novidade e a diferença da educação ambiental emancipatória frente as demais práticas deste campo. Questões como incerteza, incompletude e aceitação do processo de construção surgiram como elementos intrínsecos a esta busca, essencialmente coletiva, na qual ele se posiciona como mais um construtor, crente de suas possibilidades, bem como, do seu eterno construir.

Por fim, insere na temática da emancipação, qualificando-a, os horizontes da busca de felicidade e de “religação” com o mundo natural.

- **Participante D**

ESPERANÇA PROJETADA

Quadro 27 - Enunciados e Síntese - Participante D - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 28 - Enunciados e Síntese - Participante D - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 29 - Enunciados e Síntese - Participante D - Concepções sobre Utopia Emancipatória

A participante se mostrou mais distante que os demais na compreensão do real significado da dimensão emancipatória aplicada a processos de educação ambiental, apesar de manifestar-se favoravelmente à mesma. Nota-se mais um processo de negação de uma prática já consolidada em educação ambiental (relacionada a uma proposta mais conservacionista) do que a uma identidade própria com a emancipação propriamente dita.

Tal negação, entretanto, foi aqui avaliada como uma esperança projetada, na medida em que toda negação pressupõe uma escolha de caminho, que indica o que não se deve fazer.

- **Participante E**

ESPERANÇA PROJETADA

Quadro 30 - Enunciados e Síntese - Participante E - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 31 - Enunciados e Síntese - Participante E - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 32 - Enunciados e Síntese - Participante E - Concepções sobre Utopia Emancipatória

A participante tem muito clara a emancipação como qualidade política da educação ambiental em que acredita. Demonstra identidade com a proposta, e, grande maturidade na compreensão da dimensão emancipatória por si mesma, ou seja, na sua relação com processos de desopressão e rompimento das relações de subjugação e poder, e, na sua condição de algo a ser constantemente construído e conquistado.

• Participante F

ESPERANÇAS PROJETADAS

Quadro 33 - Enunciados e Síntese - Participante F - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 34 - Enunciados e Síntese - Participante F - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 35 - Enunciados e Síntese - Participante F - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 36 - Enunciados e Síntese - Participante F - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 37 - Enunciados e Síntese - Participante F - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 38 - Enunciados e Síntese - Participante F - Concepções sobre Utopia Emancipatória

A participante demonstra afinidade e identidade muito fortes com o sentido da palavra emancipação, já de forma bastante inter-relacionada com a proposta da sustentabilidade socioambiental, demonstrando uma capacidade de lidar com a interação entre as propostas ambientalistas e emancipatórias bastante madura.

Apresenta muitos elementos que relacionam a emancipação com processos de construção coletivos, que perpassam o estímulo a posturas autônomas e livres, que, contextualizadas no espaço socioambiental, vão delimitar interações co-responsáveis de gestão e cuidado coletivos do espaço público (incluindo-se, aí, o espaço natural).

• Participante G

ESPERANÇAS PROJETADAS

Quadro 39 - Enunciados e Síntese - Participante G - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 40 - Enunciados e Síntese - Participante G - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 41 - Enunciados e Síntese - Participante G - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 42 - Enunciados e Síntese - Participante G - Concepções sobre Utopia Emancipatória

Quadro 43 - Enunciados e Síntese - Participante G - Concepções sobre Utopia Emancipatória

O ponto mais interessante desta participante é a sua capacidade de fazer interagir sustentabilidade socioambiental com a dimensão emancipatória associada ao conceito de liberdade como capacidade de conhecer e construir as regras de convívio social. Neste sentido, ela apresenta respostas a alguns dos questionamentos dos demais participantes

quando da aparente(s) contradição(ões) em se relacionar emancipação, sustentabilidade, autonomia e co-responsabilidade na construção do mundo.

6.3.2 Resultados e Conclusões

Seguindo as categorias acima (“questionamentos” e “esperanças projetadas”), procedi com a análise de convergência, complementaridade e divergência. O primeiro a partir de um critério de agrupamento de sentenças que convergiam no significado (ou seja, queriam dizer as mesmas coisas), independente do número de participantes que concordavam com a mesma. O segundo, a partir do critério de que a sentença, apesar de manifestada por apenas um participante, não representa uma contradição inerente a nenhuma outra apontada como convergente, e que por si só, pode representar uma contribuição à construção coletiva. E a terceira, como as sentenças que representavam alguma discordância específica em relação a qualquer uma dos outros dois grupos.

a) Convergências

Questionamentos

Grupo I

F - afirma a tensão existente entre processos de estímulo a posturas autônomas (relacionando emancipação com autonomia) e o fim pré-determinado de construção de um futuro de sustentabilidade socioambiental

B - tensão entre emancipação como processo e sustentabilidade socioambiental como fim predeterminado de processos de educação ambiental emancipatória

Grupo II

A - a busca da coerência interna entre o educador ambiental que se posiciona como emancipatório e o indivíduo nas suas relações sociais de convivência e sociabilidade

A - a crítica (autocrítica) à incoerência contida no ato de se posicionar como educador ambiental emancipatório, em processos financiados por empresas, atores que perpetuam os alicerces ao qual a emancipação quer se colocar como resistência

Esperanças projetadas

Grupo III

E - emancipação como processo autônomo que vai se construindo, sem um referencial de certo ou errado, mas com características próprias

G - projeto emancipatório coletivo, múltiplo e dinâmico – que busca seu equilíbrio no movimento, no próprio processo de construção

A - emancipação como caminho de construção coletivo e integrado entre teoria e prática

Grupo IV

B - emancipação como processo que se manifesta em atitudes e em posturas frente ao mundo e ao fazer educacional, e não necessariamente na acumulação de conteúdos.

F - a afirmação de que a emancipação tem como foco o estímulo ao pensar, à reflexão, tendo uma componente interna ao indivíduo (na compreensão de seus desejos) e que se materializa (e se retro-alimenta) no diálogo com o outro

Grupo V

F - emancipação associada a processos de crítica, de autonomia, de liberdade (de expressão e participação)

G - associa emancipação com liberdade, que, segundo seu conceito é a capacidade de participar da construção das regras de convívio, de agir no mundo

A - a condicionante emancipatória como bandeira de militância do ambientalismo crítico, comprometido com a “desocultação” dos desejos, com a autonomia e com a transformação social.

F - educação ambiental emancipatória associada a processos de construção da cidadania, do pertencimento no espaço público, de cuidado, tendo como horizonte final a sustentabilidade

B - a liberdade e a crítica como elementos intrínsecos de processos ditos emancipatórios. Crítica como processo constante de “desocultação” da causa dos desejos, e liberdade, como participação na construção das regras de convívio

Grupo VI

B - emancipação como uma escolha de método que relaciona a educação ambiental com processos de desopressão e rompimentos das relações de poder, como forma de devolver aos indivíduos o exercício do papel de ator histórico-social

E - educação ambiental emancipatória como processo de resistência às relações de opressão, de subjugação histórica

Grupo VII

G - apresenta uma hipótese interessante de relação entre as utopias emancipatórias e ambientalistas, assumindo um conceito de meio ambiente que pressupõe as relações humanas como parte constituinte e inerente, propondo uma cadeia de reações que parte da autonomia para chegar ao bem viver coletivo

E - qualificação do emancipatório como elemento de crítica e de politização da educação ambiental

F - coloca o potencial de “ressignificação” mútuo entre as utopias emancipatórias e ambientalistas quando da leitura integrada de ambas em processos pedagógicos

b) Complementaridades

Esperanças projetadas

C - a educação ambiental emancipatória como processo relacionado à construção de um futuro onde a felicidade seja elemento. O papel do educador ambiental como semeador de felicidade – a partir da solução dos problemas coletivos

G - emancipação relacionada à construção de valores pautados na solidariedade, transparência, coletividade, respeito às diferenças, tolerância, bem como o resgate da essência humana

C - reforça a importância de a educação ambiental qualificada pela condição emancipatória não se omitir frente à dimensão da religação entre indivíduos e o mundo natural – o “religare”.

c) Divergências

Esperanças projetadas

A - a afirmação de que o emancipatório se constitui como a terminologia empregada a uma intencionalidade que vem a priori, e que pode assumir outros nomes. Emancipação como bandeira de luta, não como condicionante legítima de determinada prática

Os quadros acima demonstram a existência de sete grupos de convergência e três complementaridades, que, juntos, garantem uma afirmação coletiva compartilhada sobre a concepção do grupo acerca da utopia emancipatória. Tais convergências afirmar a hipótese prevista para este *momento* de que “Sim, há convergências que, todavia, de se complementam”. Retomarei a tarefa de sintetizar tais convergências e complementaridades no capítulo final, já de forma integrada com o referencial teórico desse tema.

6.4 SITUANDO AS CONCEPÇÕES COLETIVAS SOBRE A UTOPIA AMBIENTALISTA

Dando continuidade à apresentação dos dados e à discussão de seus resultados, inicio agora o estudo mais concreto dos questionamentos e esperanças projetadas pelo grupo no tocante à utopia ambientalista – qual o horizonte final do projeto ambientalista? O que o grupo entende por sustentabilidade? E qual o conceito de ambiente que este horizonte sugere ou demanda? Ele é único ou compartilhado pelo grupo?

Como no momento anterior, os dados foram selecionados em duas etapas, a primeira utilizando-se do critério de associação de palavras – ou seja, todos os enunciados e proposições que continham as palavras “ambiente, ambientalismo, meio-ambiente, socioambiente, socioambiental, sustentabilidade, sustentável, sustentar”, e o segundo, de associação de sentido – todos os enunciados e proposições que se referiam a estes temas, sem uma citação expressa do mesmo.

Da mesma forma que no *Momento* anterior, derivei sentenças sínteses dos discursos que se relacionavam entre si, para ao final, fazer o exercício de comparação entre os participantes em uma análise de convergência, divergência e complementaridade que gerou as conclusões deste *Momento*.

6.4.1 Apresentação dos dados

Iniciei os trabalhos de organização dos dados contando a quantidade de vezes em que as palavras “ambiente, ambientalismo, meio-ambiente, socioambiente, socioambiental, sustentabilidade, sustentável, sustentar”, foram citadas por cada participante, gerando os gráficos abaixo:

Gráfico 2 – Quantidade de uso das palavras “ambiente, ambiental, socioambiente”, por cada participante do grupo

Gráfico 3 – Quantidade de uso das palavras “sustentabilidade, sustentável, sociedade sustentável”, por cada participante do grupo

Uma vez feito este filtro e seleção, e, complementado por outros trechos que traziam o sentido das palavras acima sem sua menção expressa, os dados utilizados para a análise foram:

- **Participante A**

Inicia afirmando que a luta pelo significado da utopia ambiental tem um vencedor, o sistema hegemônico, na medida em que cooptou a causa ambientalista a partir do conceito de desenvolvimento sustentável, onde a ação ambiental se pauta pelos desmandos econômicos.

Quadro 44 - Enunciados e Síntese - Participante A - Ambientalismo e Sustentabilidade

Por outro lado, no campo oposto da luta, ele insere seu conceito de utopia ambiental (a qual dá o nome de sociedades sustentáveis), que pressupõe ambiente como espaço (sócio-espaço que contempla a dimensão individual, social e natural) e que se constrói na

negociação de desejabilidades – a produção do “futuro”, de forma interligada (e “religada”) entre cultura (seres humanos e suas construções sociais) e natureza.

Quadro 45 - Enunciados e Síntese - Participante A - Ambientalismo e Sustentabilidade

Quadro 46 - Enunciados e Síntese - Participante A - Ambientalismo e Sustentabilidade

- **Participante B**

Inicia afirmando que a percepção de que a crise ambiental como uma crise ética e política da razão permite a sua “desnaturalização”, e a conseqüente devolução aos indivíduos da capacidade e potência de intervenção nessa crise (rumo a busca de sua solução), pressupondo para tanto uma mudança política profunda. Uma mudança de signos e valores.

Quadro 47 - Enunciados e Síntese - Participante B - Ambientalismo e Sustentabilidade

Assim, posiciona a utopia de uma política ambiental (à qual dá o nome de sustentabilidade socioambiental) neste processo de intervenção, em um constante movimento que se faz no dia a dia, sem um horizonte específico, mas como dimensão transversal do processo social.

Quadro 48 - Enunciados e Síntese - Participante B - Ambientalismo e Sustentabilidade

E continua apresentando seu conceito de meio ambiente

Quadro 49 Enunciados e Síntese - Participante B - Ambientalismo e Sustentabilidade

Bem como, sua opinião sobre a luta pelo significado da causa ambientalista.

Quadro 50 - Enunciados e Síntese - Participante B - Ambientalismo e Sustentabilidade

E finaliza relacionando a utopia ambientalista com o desejo de sobrevivência, de perpetuação da vida.

Quadro 51 - Enunciados e Síntese - Participante B - Ambientalismo e Sustentabilidade

- **Participante C**

Concorda com a existência do conflito/luta pelo significado da utopia ambientalista, porém fortalecendo a pauta do movimento social que não se encontra, segundo ele, totalmente cooptada pelas empresas ou pelo poder hegemônico.

Quadro 52 - Enunciados e Síntese - Participante C - Ambientalismo e Sustentabilidade

Situa a utopia ambientalista no campo de um processo dinâmico e localizado, que deve necessariamente se contextualizar nas características e peculiaridades de cada território, ou seja, afirma que não há uma cultura de sustentabilidade, mas a possibilidade de inserção da sustentabilidade (relição entre seres humanos e mundo natural) nas diversas culturas.

Quadro 53- Enunciados e Síntese - Participante C - Ambientalismo e Sustentabilidade

Quadro 54- Enunciados e Síntese - Participante C - Ambientalismo e Sustentabilidade

- **Participante E**

Parte de um conceito de ambiente como organização do espaço comunitário, que pressupõe interações entre indivíduos, e entre estes e o meio, em um processo de construção do espaço que pressupõe necessariamente relações democráticas de gestão e cuidado.

Quadro 55- Enunciados e Síntese - Participante E - Ambientalismo e Sustentabilidade

Complementa se posicionando por uma noção dinâmica de sustentabilidade, que respeite as características e peculiaridades locais.

Quadro 56- Enunciados e Síntese - Participante E - Ambientalismo e Sustentabilidade

- **Participante F**

Afirma a luta pelo conceito de ambiente inserida no conflito entre desenvolvimento sustentável (classificado aqui como “biologizado”, normativo e inserido em uma lógica de mercado) e uma concepção de sociedade sustentável, posicionando-se por esta, apesar de afirmar que a mesma precisa se explicitar melhor para se fortalecer na dinâmica do conflito.

Quadro 57- Enunciados e Síntese - Participante F - Ambientalismo e Sustentabilidade

Na realidade, ela coloca que é no encontro entre as utopias emancipatória e ambientalista que esta última pode se fortalecer como este campo oposto ao conceito hegemônico que hoje pauta as ações ambientais.

Quadro 58- Enunciados e Síntese - Participante F - Ambientalismo e Sustentabilidade

Apresenta uma concepção de ambiente ampliada, pautada no conceito do Milton Santos (ambiente como organização humana do espaço total) e que “bebe” em distintas fontes, do rural à da militância política, pressupondo um conceito polissêmico e mutante, que concebe o sócio-espaço como parte inerente.

Quadro 59- Enunciados e Síntese - Participante F - Ambientalismo e Sustentabilidade

Quadro 60- Enunciados e Síntese - Participante F - Ambientalismo e Sustentabilidade

Neste sentido, encerra afirmando que a sustentabilidade se faz na dinâmica e no movimento, assumindo uma cara própria em cada ou território.

Quadro 61- Enunciados e Síntese - Participante F - Ambientalismo e Sustentabilidade

- Participante G

Apresenta um conceito de sustentabilidade socioambiental (situado no campo da utopia ambientalista) que já insere a dimensão emancipatória ao partir de um conceito de ambiente como interação humana e natural no espaço, cuja intervenção consciente e autônoma, garante um processo desde o indivíduo até o bem viver coletivo.

Quadro 62- Enunciados e Síntese - Participante G - Ambientalismo e Sustentabilidade

6.4.2 Análises e Resultados

Da mesma forma que no Momento anterior, procedi com a análise de convergência, complementaridade e divergência. Os resultados foram:

a) Convergências

Questionamentos

Grupo I

A - A luta pelo significado da utopia ambiental: cooptação pela ideologia hegemônica da causa ambientalista a partir do conceito de desenvolvimento sustentável (situado no signo propagado pelas empresas onde a questão econômica pauta a ação dita ambiental).

F - A luta pelo conceito de ambiente inserida no conflito entre desenvolvimento sustentável (classificado aqui como “biologizado”, normativo e inserido em uma lógica de mercado) e uma concepção de sociedade sustentável, que precisa se explicitar melhor, mas que compreende a dimensão político-social

C - Afirmação da luta /conflito pelo significado da utopia ambientalista ressaltando a predominância dos movimentos sociais na pauta conceitual

B - A possibilidade de cooptação da causa ambientalista pelo meio empresarial através da capitalização das suas propostas de solução – o desenvolvimento sustentável

Esperanças Projetadas

Grupo II

B - Ambiente como organização humana no espaço total (conceito de Milton Santos) que pressupõe o sentido de construção, de interações (sociais e entre cultura e natureza)

E - Concepção de ambiente como organização do espaço comunitário, que pressupõe interações e projetos democráticos de gestão

F - Concepção de ambiente ampliada, pautada no conceito do Milton Santos (ambiente como organização humana do espaço total) e que “bebe” em distintas fontes, do rural, da militância etc. Ambiente polissêmico.

Grupo III

A - A utopia de uma política ambiental que pressupõe ambiente como espaço (sócio-espaço que contempla a dimensão individual, social e natural) e que se constrói na negociação de desejabilidades – a produção do “futuro”.

B - Utopia da sustentabilidade socioambiental relacionada com o desejo coletivo de perpetuação da vida (sobrevivência) e pela construção conjunta das condições que garantem esta sobrevivência

B - A utopia de uma política ambiental como processo coletivo de construção que se faz dia a dia. A sustentabilidade não como horizonte, mas como dimensão transversal do processo social

Grupo IV

C - Sustentabilidade como processo dinâmico localizado, contextualizado na dinâmica, características e peculiaridades locais. Não há uma cultura de sustentabilidade, mas a possibilidade de inserção da sustentabilidade nas diversas culturas.

F - Conflito entre o conceito de sustentabilidade ideal e a realidade das várias culturas. A demanda por uma noção dinâmica de sustentabilidade

Grupo V

G - hipótese interessante de relação entre as utopias emancipatórias e ambientalistas, assumindo um conceito de meio ambiente que pressupõe as relações humanas como parte constituinte e inerente, propondo uma cadeia de reações, que vai desde o indivíduo até o meio natural mais amplo.

F - A ressignificação da utopia ambientalista no seu encontro com a emancipatória, como algo a ser produzido por esta corrente (inclusive na luta pelos significados de ambiente e de educação ambiental)

Complementaridades

B - Crise ambiental como crise ética e política da razão – a “desnaturalização” da crise ambiental e a conseqüente devolução aos indivíduos da capacidade e potência de intervenção nesta crise, pressupondo para tanto uma mudança política profunda, mudança de signos e valores.

Os cinco grupos de convergência e apenas uma complementaridade também demonstram a identidade do grupo no tocante as concepções sobre ambientalismo, sustentabilidade, ambiente etc. Da mesma forma que no Momento anterior, confirmo a hipótese prevista, para retomar os trabalhos de síntese no capítulo final dessa tese.

6.5 SITUANDO AS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO CRÍTICA

Este último *Momento* de análise refere-se ao conjunto de proposições e enunciados do grupo que apresentam elementos da prática pedagógica, do fazer educacional que se propõe aos objetivos acima identificados, e que por isso mesmo, demanda certas posturas, certos caminhos metodológicos próprios, a serem aqui assinalados e analisados.

As sentenças e conclusões aqui colocadas não se referem ao método especificamente, mas a algumas considerações sobre o aspecto pedagógico da educação ambiental emancipatória, no sentido do que os processos educacionais devem estimular ou deflagrar para que as esperanças projetadas nas utopias ambientalista e emancipatória possam se fazer presentes. Neste sentido, a seleção dos dados se deu apenas pela associação de sentidos, já que o método de associação de palavras não se mostrou efetivo para o que se queria buscar de resposta neste momento.

6.5.1 Apresentação dos dados

- **Participante A**

Para ele, o estímulo reflexivo e auto-crítico é intrínseco a processos educacionais voltados à crítica da socialização e a conseqüente noção de co-responsabilidade pela construção do espaço socioambiental.

Quadro 63- Enunciados e Síntese - Participante A - Educação Crítica

Tais estímulos devem começar pelo esclarecimento dos desejos, pela interpretação crítica e ilesa das relações histórico-sociais, pelo incremento do conhecimento sobre a produção social que é possível, pelo estímulo a uma noção de pertencimento que esclareça a relação de causa e efeito entre as escolhas individuais e os reflexos socioambientais, de forma a promover a responsabilidade e o desejo por melhores escolhas.

Quadro 64- Enunciados e Síntese - Participante A - Educação Crítica

Quadro 65- Enunciados e Síntese - Participante A - Educação Crítica

Quadro 66- Enunciados e Síntese - Participante A - Educação Crítica

Quadro 67- Enunciados e Síntese - Participante A - Educação Crítica

O papel da educação crítica se completa na promoção de espaços onde estes processo aconteçam e a negociação dos desejos em prol da construção de escolhas coletivas possa se dar de maneira conectada à uma dimensão de prazer, representado na interação amorosa, afetiva, construtiva e honesta.

Quadro 68- Enunciados e Síntese - Participante A - Educação Crítica

• Participante B

Para ela, os espaços educacionais críticos devem se pautar em três objetivos: o primeiro relacionado à “desocultação” da cadeia de ação e reação entre os sistemas: econômicos, políticos, e sociais (capitalismo, modernidade, positivismo etc.) e a crise socioambiental contemporânea a partir de processos de interpretação crítica a serem desenvolvidos em conjunto com os educando e suas realidades.

Quadro 69 Enunciados e Síntese - Participante B - Educação Crítica

Esta interpretação se relaciona com o segundo objetivo deste fazer educacional que é o de promover nos indivíduos a capacidade de reinventar o mundo, de “desnaturalizar” o processo de construção histórico-social e de estabelecer coletivamente novas bases de convivência coerentes com os princípios humanistas.

Quadro 70 Enunciados e Síntese - Participante B - Educação Crítica

Ou seja, a partir da consciência de ator histórico-social (que tanto manifesta uma responsabilidade quanto um poder), trabalhar no sentido da construção de uma consciência coletiva, de pertencimento.

Quadro 71 Enunciados e Síntese - Participante B - Educação Crítica

- **Participante C**

Da mesma forma que os participantes já citados, ele coloca para a educação crítica a missão de estimular a capacidade de propor, agir, avaliar o mundo (do local ao global) como forma de estímulo a posturas protagonistas, que contemplem o papel dos indivíduos no processo de construção histórico-social, a partir de um desejo próprio de felicidade.

Quadro 72 - Enunciados e Síntese - Participante C - Educação Crítica

Quadro 73 - Enunciados e Síntese - Participante C - Educação Crítica

- **Participante D**

Ela insere uma dimensão importante que é a do estímulo ao desejo de aprender, ao prazer pelo aprendizado, de forma contextualizada com a construção de um mundo mais justo, humano e feliz.

Quadro 74 - Enunciados e Síntese - Participante D - Educação Crítica

- **Participante E**

Coloca que a educação crítica deve contribuir para o desenvolvimento do senso-crítico, a partir de “desvelamento” da realidade e de processos de reflexividade da socialização.

Quadro 75 - Enunciados e Síntese - Participante E - Educação Crítica

Complementa que tais processos devem reinventar da capacidade de sonhar, de quebrar os conformismos e as resignações, e provocar posturas ativas em prol da construção de estruturas sociais mais justas.

Quadro 76 - Enunciados e Síntese - Participante E - Educação Crítica

- **Participante F**

Promover a consciência crítica e ilesa de compreensão dos desejos, que potencialize a auto-estima, o sentir-se valorizado e capaz de emitir pensamentos e empregar ações próprias no mundo, ou seja, de exercitar suas potencialidades individuais.

Quadro 77 - Enunciados e Síntese - Participante F - Educação Crítica

Quadro 78 - Enunciados e Síntese - Participante F - Educação Crítica

Esse empoderamento perpassa a consciência sobre a incompletude do olhar individual, que se completa com o outro, com o meio, criando um sentido de interdependência que desencadeia na vontade pelo coletivo, pelos outros e pelo ambiente que o abraça.

Quadro 79 - Enunciados e Síntese - Participante F - Educação Crítica

Quadro 80 - Enunciados e Síntese - Participante F - Educação Crítica

- **Participante G**

Também se posiciona pela demanda de estímulo a posturas críticas, porém a ser feita de maneira conectada com as dimensões intelectuais e afetivas.

Quadro 81 - Enunciados e Síntese - Participante G - Educação Crítica

Continua afirmando a importância de se estimular a potência de ação, a capacidade e o desejo de agir no mundo, e de construir as regras sociais de interação humana, bem como, entre cultura e natureza, todos pautados pelo princípio e fim maior da felicidade.

Quadro 82 -- Enunciados e Síntese - Participante G- Educação Crítica

6.5.2) Análises e discussão dos resultados

Convergências

Grupo I

A - Inserir o estímulo reflexivo e auto-crítico como elemento intrínseco de processos educacionais voltados à crítica da socialização, à noção de co-responsabilidade pela construção do espaço socioambiental

E - Contribuir para o desenvolvimento do senso-crítico, a partir de “desvelamento” da realidade e de processos de reflexividade da socialização

A - Estimular a capacidade crítica e ílesa de interpretação das relações histórico-sociais

C - Estimular a capacidade crítica de propor, agir, avaliar o mundo (do local ao global) e estimular posturas protagonistas

G - Estimular a crítica de maneira conectada com as dimensões intelectuais e afetivas

Grupo II

A - O trabalho relacionado aos desejos, à desocultação das causas dos desejos, e a negociação destes desejos em espaços sociais de livre comunicação e sociabilidade

A - Estimular a auto-compreensão dos desejos, o auto-esclarecimento destes desejos e proporcionar espaços onde estes desejos individuais possam se comunicar e se negociar com outros desejos individuais em prol de escolhas coletivas

F - Promover a consciência crítica e ílesa de compreensão dos desejos, das relações de causa e consequência (regras de poder)

Grupo III

A - Estimular uma noção de pertencimento que esclareça a relação de causa e efeito entre escolhas individuais e reflexos socioambientais, de forma a promover a responsabilidade e o desejo por melhores escolhas

F - Estimular a consciência e ação protagonista de forma relacionada ao sentido de pertencimento (e responsabilidade, cuidado) para e pelo espaço público

- A - Incrementar o conhecimento sobre a produção social que é possível, facilitando intervenções coletivas em prol da alteração ou manutenção dos efeitos das escolhas coletivas
- B - Promover uma consciência da possibilidade e da responsabilidade de gestão coletiva do espaço socioambiental do qual fazemos parte – o caminho duplo do empoderamento e da responsabilização
- C - Inserir os indivíduos no contexto histórico-social – sua construção, problemas e soluções. Estimular o desejo por esta construção rumo ao sentido comum de felicidade.
- G - Estimular a potência de ação, a capacidade e o desejo de agir no mundo, construindo as regras sociais de interação humana e entre cultura e natureza

Grupo IV

- A - Conseguir conectar uma dimensão de prazer, representado na interação amorosa, afetiva, construtiva, honesta
- B - Promover a capacidade de reinventar o mundo, de “desnaturalizar” o processo de construção histórico-social e de estabelecer coletivamente novas bases de convivência coerentes com os princípios humanistas.
- D - (Re-)Estimular o desejo pela construção de um mundo mais feliz, humano, justo.
- E - Reinventar a capacidade de sonhar, quebrando os conformismos e resignações, e provocando posturas ativas em prol da construção de estruturas mais justas
- G - Emular o desejo pela felicidade, com consciência das causas deste desejo (alegria e tristeza)

Complementaridades

- B - Desocultar a cadeia de ação e reação entre os sistemas econômicos, políticos e sociais (capitalismo, modernidade, positivismo etc.) e a crise socioambiental contemporânea. Promover uma interpretação crítica desta cadeia.

- F - Promover a consciência sobre a incompletude do olhar individual e do processo de construção coletivo – o que vale é a construção.

F - Potencializar a auto-estima, o sentir-se valorizado, empoderado para a expressão de suas potencialidades individuais
--

As convergências apontadas também demonstram a identidade e a afinidade do grupo sobre suas concepções acerca da educação crítica, bem como a possibilidade de explicitação dessas concepções em um discurso único e coerente, afirmando a hipótese desse Momento, tal qual nos anteriores.

6.6 CONCLUINDO O CAPÍTULO

Após essa longa incursão nos dados, sínteses, convergências, complementaridades e resultados, pude ***comprovar a hipótese de existência de um discurso coletivo, construído a partir de posições convergentes e complementares***, capaz de mostrar a riqueza que um processo coletivo pode ter na busca pela compreensão de um objeto, no caso da presente pesquisa, a educação ambiental emancipatória nas suas esperanças e contradições mais proeminentes.

Ou seja, os participantes fizeram mais do que levar as suas experiências, reflexões, sonhos e medos, levaram também o desejo de escutar o outro, de melhorar-se a partir do outro, em nome de um objetivo maior que era o de construir coletivamente um discurso que desse um contorno inicial ao projeto também coletivo de consolidação de um caminho de intervenção no mundo.

A começar pelas conclusões sobre as biografias e histórias de vida, que demonstraram a existência de um princípio comum de posicionamento no mundo pelos participantes, que conferem à educação ambiental emancipatória o status de projeto de vida, para além de um projeto profissional ou acadêmico. Na concordância pela demanda de sua explicitação, continuaram a demonstrar a seriedade com que levam este projeto de vida, que não se trata de um caminho ou de um discurso bonito, mas de algo que é sério e que precisa se demonstrar nesta seriedade, principalmente para os que nela acreditam, e, para seus educandos que são razão e motor de toda e qualquer prática educacional.

Este espírito de autocrítica (que remete à seriedade da proposta) também aparece nos tantos questionamentos presentes nas concepções coletivas sobre a utopia emancipatória, ambientalista e sobre o caminho de contribuição à construção de ambas, ou seja, a educação crítica. Questionamentos que apontam limitações e contradições internas a estas utopias, sem intenção de negá-las, mas de alertá-las para seus perigos, e situá-las no campo social da luta de forças que sempre imperou no âmbito do processo de formação dos signos culturais que pautam, no limite, a história humana.

Notou-se também a possibilidade de construção de convergências de sentidos e de significados, apesar do tom complementar da construção que se fez na reunião (para além do que cada um já trazia consigo) colocado mais acima. Cada um dos *Momentos* referentes ao estudo destas concepções apresentou uma possibilidade de explicitação, tanto em sentenças, como em um texto corrido conclusivo, emprestando uma voz única a todas as vozes que ali falaram.

Na integração dos três, também o que mais se ressalta são convergências, as não ser pela única divergência apontada em relação a uma possível contradição entre a utopia emancipatória como processo que se constrói na autonomia com um fim pré-determinado em relação ao futuro de sustentabilidade projetado a ela na educação ambiental emancipatória. Esta divergência, a meu ver, não se justifica mais quando da conclusão sobre sustentabilidade também como processo, como filtro transversal que pauta posturas e não como um horizonte pré-definido.

Assim, a desnaturalização dos processos sociais e ambientais se torna um processo único, passível de se desenvolver em um caminho comum, a educação crítica. Esta desnaturalização pressupõe a devolução ao indivíduo da sua capacidade de construir a história social, e, por consequência, na dinâmica entre cultura e natureza, construir também a história ambiental. O desejo de felicidade seria o motor maior de ambos estes processos, possivelmente integráveis em um caminho único.

Por estas razões, e pelos próprios resultados de cada um dos *Momentos* realizados na análise empírica da presente pesquisa, concluímos pela confirmação da hipótese de haver sim um grupo de afinidade e identidade em torno da educação ambiental emancipatória, capaz de emitir e explicitar um discurso comum a ela, com as esperanças projetadas em cada um de seus elementos e em todos eles juntos.

No próximo capítulo avaliarei o quanto os resultados empíricos e teóricos convergem para propósitos comuns, de forma a comprovar a hipótese da presente pesquisa por completo.

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES

Após essa longa incursão nos referenciais teóricos, nos caminhos metodológicos, nos dados, suas análises e resultados, é chegada a hora de concluir, de sintetizar as contribuições que considero ter logrado com todos os trabalhos e esforços empreendidos desde o início, de responder a pergunta de minha pesquisa, confirmando ou não a hipótese projetada e assim, de considerar encerrada uma etapa do caminho que trilhei junto ao tema e recorte, para que outras etapas possam vir.

O método utilizado para atender ao objetivo de conhecer, organizar e qualificar um discurso coletivo e compartilhado em torno da educação ambiental emancipatória, que refletisse a sua esperança projectual, construído a partir do coletivo que transita em torno desse núcleo semântico, em confronto com o referencial teórico de suas premissas, envolveu tanto caminhos teóricos quanto empíricos, os quais deram respostas próprias sobre um tema e um recorte comuns.

Cabe agora então, contrastar ambos os resultados de forma a concluir pela existência de um referencial próprio da educação ambiental emancipatória, que encontra sua justificativa lógica na teoria, e sua vida e projeção material em um grupo de pessoas que nele acredita, depositando suas esperanças e práticas de intervenção no mundo, rumo a construção de novas bases que conformarão novas circunstâncias sociais no amanhã.

Para tanto, apresento uma síntese conclusiva dos resultados teóricos e empíricos dos três campos de conhecimento que estruturaram o presente estudo: emancipação, sustentabilidade socioambiental e educação crítica, sistematizando o processo de construção conceitual aqui realizado, que trilhou um caminho justificado e crítico de busca das premissas, argumentos e conclusões de cada um, já de forma a concluir pela pertinência da interligação de todos eles em um conceito único, que pode se explicitar em palavras e em um texto coerente.

7.1 CONCLUSÕES TEÓRICAS *VERSUS* CONCLUSÕES EMPÍRICAS

7.1.1 Da utopia emancipatória

- *Conclusões teóricas*

De todos os textos e autores abordados, algumas premissas destacam-se como referenciais próprios da utopia emancipatória para a presente pesquisa. A iniciar pelo sentido maior dessa utopia, qual seja, o contraconceito assimétrico do conceito de dominação, que traz em sua essência a proposta de alterar o curso das estruturas que mantêm e perpetuam relações de subjugação, concentração e mau uso do poder, em direção à construção de uma sociedade que valoriza os seres humanos como tal, ou seja, seres humanos que reconhecem e exercitam sua capacidade de pensar, julgar e agir por seus próprios meios, recursos e possibilidades.

E esse reconhecimento se comprovou como auto-reconhecimento, na medida em que a emancipação é um processo reflexivo que se inicia na dimensão individual para materializar-se nas dimensões sócio-históricas (a auto-emancipação), a partir da premissa, também essencial, de que é na percepção da potencialidade protagonista de alteração das bases sociais que conformam circunstâncias (sujeito como produtor de todas as suas formas de vida), que se encontra o poder de transformação, o poder de intervir no curso dos fatos e contribuir para a construção de uma nova realidade.

Essa assunção consciente e planejada da construção do destino, entretanto, requer um exercício contínuo da capacidade crítica, que possibilita romper os ciclos da alienação e ideologia como motores da naturalização dos processos sociais, devolvendo aos indivíduos e à sociedade, a possibilidade de projetar e empreender ações e idéias que questionam a resignação e ousam apostar, que se reconhecem fortes no enfrentamento dos determinismos sociais (a naturalização) e exploram a mínima probabilidade de alterar o curso normal da história.

Nesse sentido, emancipação e liberdade tornam-se uma coisa só. Liberdade que se manifesta na capacidade de fazer milagres, ou seja, de quebrar os ciclos naturalizados da história social e intervir. Liberdade que só se manifesta na ação política, na práxis da ação conjugada entre os direitos de ser, conviver e participar da construção das bases sociais que vão conformar as circunstâncias do amanhã, preocupada com satisfação das necessidades e dos poderes dos seres humanos, e pautada nos princípios da justiça, do desejo do bem viver coletivo e da solidariedade, sem um fim pré-determinado, sem um contorno preconcebido, mas a ser construído dia a dia, na práxis cotidiana de homens e mulheres que acreditam na transformação social como caminho para uma vida mais feliz.

- *Conclusões empíricas*

Para além de afirmações sobre o que se compreende por emancipação, as análises dos dados empíricos também apresentaram conclusões sobre as possíveis contradições ou limites deste conceito quando contrastado com a realidade prática do dia a dia de processos de intervenção socioambiental. Assim, inicio essa síntese com um relato do que sobressaiu do grupo em relação ao que denominei no capítulo anterior de “questionamentos”, para depois continuar nas sentenças de conteúdo e significado, nas convergências que emprestam um contorno próprio à emancipação, que afirmam sobre seu conceito, elementos e caminho de construção, organizadas na categoria “esperanças projetadas”.

A primeira convergência que sobressaiu do coletivo *evidenciou a dificuldade da proposta emancipatória em se desenvolver e se concretizar, diante da sua condição inegável de projeto revolucionário que se opõe a um sistema hegemônico de concentração de poder*, para o qual a crítica, o esclarecimento e a possibilidade de mobilização das classes populares representam um perigo concreto. Na realidade, tal limite é reconhecidamente histórico, na leitura da evolução da proposta emancipatória como movimento de resistência a qualquer forma de manipulação e dominação, como aquelas empregadas, explícita ou implicitamente, pelos detentores do poder em um determinado contexto sociopolítico, como as grandes empresas no contexto atual.

A segunda convergência remete a um questionamento muito presente no coletivo em questão, referente à tensão entre processos emancipatórios dirigidos para a autonomia e a busca predeterminada por um futuro de sustentabilidade, o que assinala uma possível contradição entre as utopias emancipatórias e a prática educacional que aqui se propõe. Do ponto de vista específico da emancipação, pode-se interpretar que, para o grupo, *a proposta emancipatória não pode relacionar-se a nenhum fim predeterminado, ou seja, ela não pode desenvolver-se rumo a um horizonte predefinido, devendo se constituir no processo, no caminhar*, respeitando os tempos e estratégias de cada momento.

Essa conclusão conecta-se com a terceira convergência, agora já na segunda categoria *esperanças projetadas*. Nesse sentido, a terceira convergência (que não faz mais do que explicitar as palavras do parágrafo anterior) afirma que, para se construir, *a emancipação deve necessariamente respeitar a sua condição de processo contínuo, múltiplo, dinâmico, em um movimento que mescla, dialeticamente, a reflexão e a ação*.

Ainda nesta categoria, e de forma interligada ao ponto anterior, a quarta convergência refere-se à *emancipação como um princípio transversal ao indivíduo, que, uma vez em*

processo, manifesta-se nas atitudes, na postura, na forma de pensar e sentir deste, e, conseqüentemente, na forma de interagir com os outros e com o meio natural. Ou seja, não se trata de conteúdos, ou de um conhecimento que se pode adquirir, mas de uma forma de ser que se conquista passo a passo, pelo exercício consciente da crítica e da liberdade.

Entrando na quinta convergência, *é exatamente no encontro com a crítica e a liberdade que a emancipação começa a falar por si.* Ou seja, o princípio transversal, comentado anteriormente, é a combinação entre a *capacidade crítica de leitura do mundo* – a começar por si próprio, os desejos e suas causas, passando pela teia de construção social, seus atores, razões e estratégias, para chegar ao ambiente como um todo, agregando então a relação entre esta teia social e o meio natural, e o *exercício da real liberdade*, entendida como a ação de participar da construção desses processos socioambientais.

Esses dois princípios transversais conferem à emancipação o que o grupo afirma na sexta convergência, ou seja, a sua *inserção nos movimentos históricos de resistência a todas as relações de opressão, dominação ou subjugação*, pois é no exercício da crítica e da liberdade, segundo contextualizado antes, que os processos sociais podem *desnaturalizar-se*, trazendo à tona as relações de opressão que se escondem debaixo dessa *naturalização* da construção histórico-social. *No limite, o projeto emancipatório tem como objetivo devolver a condição de ator histórico-social aos seres humanos, o que pressupõe seu fortalecimento como indivíduo*, a superação de uma eventual condição de oprimido ou subjugado, a que de alguma forma quase todos nós estamos submetidos.

A última convergência do grupo sobre este tema é a possibilidade de *ressignificação* mútua entre as utopias emancipatórias e ambientalistas quando de seu encontro em um projeto único. Do ponto de vista da, tal fator sugere que a relação cultura *versus* natureza não pode mais deixar de ser contemplada pelos movimentos sociais que militam pela justiça social. O universo natural não é um elemento em si, mas um todo que abraça todas as relações humanas. Assim, *não há mais como se falar em construção de uma sociedade mais justa sem que se insira a causa ambiental, a preocupação (e a intervenção) por uma relação entre cultura e natureza que dê conta da sustentabilidade futura.*

Esse aspecto abre espaço para as três últimas sentenças, colocadas no campo das complementaridades, que *emprestam à emancipação propósitos relacionados a princípios humanistas, como a felicidade, a tolerância, o respeito mútuo, de forma associada com princípios naturalistas como o religare entre os indivíduos e o mundo natural.*

- *Conclusão teórico-empírica – Utopia emancipatória*

Por estas palavras, concluo que o grupo compartilha de um ideal e de um conceito próprios sobre a utopia emancipatória, críticos na medida em que assumem as suas contradições e autoconsciente sobre as afirmações que lhe dão sentido e essência, e mais, coerentes com o referencial teórico que justifica e embasa este conceito na sua possibilidade lógica de realização. Tal coerência se manifesta na convergência dos pressupostos e argumentos apresentados nos resultados teóricos e empíricos, comprovando que o uso do termo *emancipação, quando aplicado a processos de educação ambiental tal qual a proposta do grupo*, tem razão própria, não sendo apenas uma escolha semântica que preenche uma intencionalidade *a priori*. Ou seja, emancipação como um termo que fala por si, que dá um tom próprio à causa ambientalista e, mais especificamente, à educação ambiental.

7.1.2 Sustentabilidade socioambiental

- *Conclusões teóricas*

Da mesma forma que para a utopia emancipatória, a base teórica apresentada no terceiro capítulo permite concluir por algumas premissas e contornos dos valores, sentidos e racionalidades de uma nova relação entre cultura e natureza, que nega a concepção antropocêntrica institucionalizada a partir de sua cisão, e as integra em um processo dinâmico e único.

A iniciar pelo conceito de ambiente como “organização humana no espaço total” (Milton Santos) como precondição de uma concepção ampla e holística dos problemas ambientais, que insere os seres humanos e suas relações políticas, econômicas e sociais na pauta. Ou seja, a crise ambiental é, na essência, uma crise ética e política da razão. Da razão instrumental manifestada em tudo e por todos inseridos na chamada sociedade industrial, por mais que despercebida. Da razão instrumental que nasceu junto com a modernidade e que garantiu seu desenvolvimento, até os dias de hoje, propagada pela ideologia do progresso, do desenvolvimento a qualquer custo.

A sua solução, portanto, não pode limitar-se a equacionar desenvolvimento com sustentabilidade, mas deve, necessariamente, proporcionar o desenvolvimento de uma

consciência autônoma e crítica que questione essa noção de desenvolvimento e proponha novas formas de relação, conscientes da teia de causas e consequências entre crise ambiental e as circunstâncias sociais, econômicas e políticas de nossa história recente.

Para tanto, o ser humano precisa superar a sua condição de alienado do mundo natural, percebendo-se também parte dele, e, portanto, capaz de alterá-lo a partir de si próprio, ou da alteração da sua forma de relacionar-se com este mundo. A utopia de uma política ambiental, assim, estaria condicionada e condicionaria configurações subseqüentes assumidas pelo trinômio cultura-técnica-ambiente em seu processo de construção gradativa. A esse processo de busca e construção seria dado o nome de sustentabilidade.

Isso remete ao princípio dinâmico da sustentabilidade socioambiental, que não pode ser lida como um horizonte predefinido, mas sim como um processo de construção social, a ser feito pelos atores sociais de direito, e que, pela autoconsciência, podem tornar-se de fato, ao protagonizarem novas relações humanas produtoras de ambientes sustentáveis.

Não há uma solução única. Não há um modelo ideal que sirva a todos. Há um caminho, uma busca, uma intencionalidade em construção. Nesse caminho, há uma crítica constante, uma busca pela compreensão das raízes intencionais de perpetuação de um sistema gerador de crises e de sua transformação. Nos momentos e espaços possíveis, e segundo as peculiaridades locais.

- *Conclusões empíricas*

A síntese deste *momento* centra-se em cinco convergências e uma complementaridade, demonstrando sintonia e coerência entre os participantes do grupo no tocante a esse recorte temático. Iniciando pelos “questionamentos”, a maior parte dos participantes afirmou a existência *de uma luta pelo significado da utopia ambientalista, que se situa exatamente na tensão entre o conceito de desenvolvimento sustentável* (pautado pelas empresas como representantes do poderio econômico que detém o poder nos dias de hoje) e outro, com o qual o grupo se identifica, *denominado sustentabilidade socioambiental por uns, ou sociedade sustentável por outros*.

Apesar de não unânime, a maior parte do grupo reconhece que o conceito que pauta a opinião pública nos dias de hoje é aquele construído pelo poder hegemônico, ou seja, o

desenvolvimento sustentável, que, para além de uma possível leitura equivocada da forma de resolver os problemas socioambientais, mostra-se como um perigo real à própria causa, na medida em que a dilui nos próprios alicerces que perpetuam a sua crise – ou seja, a tendência de mercantilização e capitalização das soluções ambientais (inseridas nos seio dos discursos e das práticas de desenvolvimento sustentável) mantêm a mesma roda que acentua e perpetua a crise ambiental.

Entretanto a própria existência do conflito como convergência do grupo sugere a compreensão *de que o processo de construção e de solução da crise socioambiental não é natural e nem externo aos seres humanos*. É um processo também humano, cultural, que perpassa mudanças nos signos de leitura do mundo, como sugere a única sentença complementar sobre a *crise ambiental ser uma crise ética e política da razão. Da razão instrumental que acompanha e justifica a sociedade moderna, com toda a prevalência do pilar econômico em relação aos pilares do Estado e da Comunidade*.

Nesse sentido, a utopia ambiental, voltando ao campo das convergências do grupo, perpassa também a noção de processo a ser construído dia a dia, como um filtro transversal (da mesma forma que a emancipação) cuja forma obedece às características e peculiaridades de cada território, de cada costume, de cada micro-cultura que cria signos e representações sociais, para que, na interação destas, uma cultura dita mundial possa se criar sobre outros pilares que não apenas o econômico, mas também o sentido de sobrevivência e perpetuação da vida.

Essa leitura de sustentabilidade perpassa um conceito de *ambiente próprio, que também sobressai como convergência do grupo, que coincide com o conceito do Milton Santos de “ambiente como organização humana no espaço total”*. Ou seja, ambiente que se constrói na interação, no processo, na negociação dos desejos e na construção do futuro, considerando como atores dessa construção homens e mulheres, na sua interação social, territorial, e, por consequência, com o meio natural.

A última convergência, já abordada no tema anterior, refere-se à possibilidade de *ressignificação* mútua entre as utopias emancipatória e ambientalista. Do ponto de vista do recorte aqui em questão, pode-se dizer que o emancipatório empresta ao ambientalismo a possibilidade de sua politização, a consolidação de um discurso crítico, que se coloca contrário no campo da luta de significados já colocada. Ou seja, são as críticas do movimento emancipatório a todas as formas de opressão e subjugação, pautadas pelo poder do capital,

que justificam e embasam um ambientalismo mais crítico, mais engajado na proposta revolucionária de transformação social, não um conjunto de medidas paliativas que mantêm as mesmas bases sob o discurso de uma nova sociedade.

- *Conclusão teórico-empírica – A utopia da sustentabilidade socioambiental*

Por essas palavras, conclui-se por uma convergência quase unânime entre os resultados teóricos e empíricos, que sugerem uma leitura da utopia ambientalista pelo grupo bastante conectada com o recorte teórico que a pesquisa adotou. Na realidade, a busca pelo significado da utopia ambientalista, fortemente abordada pelo grupo, é algo tão presente nos meios acadêmicos e profissionais relacionados à temática em questão, que a consciência de seus argumentos e o posicionamento tornam-se condições quase obrigatórias para os que fazem parte deste universo.

O que se pode somar aos resultados empíricos são as considerações teóricas sobre a alienação da natureza vinculada às outras dimensões de alienação, tais como, a alienação de si próprio, do outro e da própria espécie humana. Essa constatação unifica a causa que dá sentido às utopias emancipatórias e ambientalistas, aproximando-as da possibilidade de se deflagrarem e construírem em processos comuns.

7.1.3 Educação crítica

- *Conclusões teóricas*

No capítulo dedicado à educação crítica, depreendo as seguintes premissas e argumentos do recorte teórico apresentado nessa tese. Primeiramente, tem-se que educar é desenvolver o poder de pensar de cada indivíduo, a capacidade inerente a todos nós de conhecer e apreciar verdades a partir de nossos próprios julgamentos e conceitos, capacidade essa absolutamente conectada com a reflexão e a análise crítica.

A tomada de consciência, pelos seres humanos, de seu papel de ator histórico, e das dificuldades encerradas nisso diante do massacre cultural hegemônico ao qual estamos todos

submetidos, torna-se assim consequência do estímulo primário do pensar e do construir conhecimentos pela dimensão da crítica.

Entretanto, a educação institucionalizada da sociedade moderna caminha em um sentido oposto ao estímulo dessas capacidades e dimensões, colocando-se como aparelho de reprodução cultural do conteúdo ideológico, operando pela lógica da transmissão de conteúdos e de verdades sob a máscara da neutralidade e da isenção, como se educação e propagação ideológica pudessem se descontextualizar da realidade e da vivência política de construção histórico-social.

“Que Auschwitz não se repita!” gritava o pensador, afirmando que a “exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”, na sua possibilidade de romper a reprodução dos signos culturais que permitem a existência de atrocidades e desmandos como os representados pelas posturas e regimes autoritários do século passado, ou pelas tantas manifestações de violência, desumanidade e injustiça ainda vivenciadas nos dias de hoje.

Assim, a primeira tarefa da educação crítica é criticar a educação colonizadora, reprodutora das ideologias dominantes que mediam a relação entre os seres humanos e a construção histórico-social. É desmascarar a dupla possibilidade da educação como “veneno ou remédio” para a perpetuação ou reversão dos males sociais, de forma a resgatar a possibilidade de uma pedagogia radical, revolucionária, ou melhor, de uma educação que assuma o contexto de luta política existente (e inerente) aos espaços educacionais, e opere em uma lógica de hegemonia oposta, colocando-se a serviço da transformação social.

Para tanto, faz-se necessário estimular a capacidade de descobrir, inventar, propor razões de esperança e meios de traduzi-la concretamente, impulsionar o desejo pela atitude e método do ser humano que se descobre e descobre o mundo, suspeitando continuamente de suas descobertas, e que se sente e se faz ator, interventor da grande máquina de construção e alteração das bases sociais. Assim, não se trata de cultivar a autoconsciência crítica apenas para a melhoria da aprendizagem cognitiva e a auto-estima dos educandos, mas sim, para a libertação do oprimido como sujeito histórico num horizonte de objetivos revolucionários.

A conscientização resultante do exercício dialético entre práxis e reflexão deve estar diretamente relacionada com processos de transformação coletiva, contextualizados nesta

dinâmica de opressão, e servir à libertação tanto do oprimido quanto do opressor, e, no sentido mais amplo, ao ser humano no resgate de sua humanidade.

Esse é o potencial inegável de transformação social da educação. Mas não qualquer educação, e sim aquela orientada para o resgate do sentido de elo social, por meio da promoção de espaços que possibilitem uma reflexão crítica das formas de sociabilidade passadas e presentes, e mais, que estimulem a percepção sobre a nossa condição de reprodutores de representações sociais (muitas delas podendo ser consideradas irracionais nos dias de hoje) e, assim, nos estimule ao resgate e ao exercício da condição de criadores dessas representações, a partir da construção de juízos próprios, que, contextualizados na noção de cadeia humanitária da qual somos todos elos, podem transcender para a construção de novos caminhos.

- *Conclusões empíricas*

Da análise das convergências e complementaridades (já que este recorte temático não apresentou divergências), depreendi o conjunto de intencionalidades que o grupo demonstrou projetar nos processos de educação crítica contextualizados pelas utopias emancipatória e ambientalista. São convergências sobre o que se deve explorar em tais processos para que estes contribuam com a construção das esperanças das utopias que o embasam, constituindo-se mais como o repertório mais próximo de uma leitura integrada dos três elementos em um conceito único, a educação ambiental emancipatória.

A primeira convergência, quase que unânime, refere-se ao estímulo à capacidade crítica dos indivíduos, pelo desvelamento e pela interpretação ilesa das realidades histórico-sociais, do estímulo ao pensar, avaliar, julgar e propor posicionamentos e afirmações *no* e *para o* mundo como um todo, a partir de uma autoconsciência das causas dos desejos e da necessidade de negociá-los em espaços sociais, diante da incompletude que o olhar individual representa neste processo, necessariamente interativo.

Todos esses processos irão completar-se no terceiro grupo de convergências, que se refere à promoção da consciência de ator social, de sujeito histórico capaz de fazer diferença, de perceber-se parte de um todo maior, pelo qual ele é também responsável e, portanto, potente para mudar. Se a combinação entre responsabilidade e potência aparece na mesma

premissa, a decorrência lógica desses processos educacionais é a de estimular ações coletivas, contextualizadas no(s) território(s), no sentido de cuidado desse espaço, e, portanto, de sua gestão compartilhada.

Tal intervenção coletiva, tal gerir e cuidar, entretanto, devem se fazer em um contexto em que a capacidade de sonhar e de reinventar não esteja imobilizada pela resignação e pelo conformismo da impotência. A capacidade de reinventar e de criar novas circunstâncias é fundamental para que a educação crítica manifeste-se no mundo, de forma localizada e conectada globalmente, respeitando a condição de processo transversal que a pesquisa já demonstrou como condicionante das utopias emancipatória e ambientalista.

Enfim, trata-se de uma educação que se pauta no planejar coletivo, pressupondo indivíduos conscientes de sua força e responsabilidade, e engajados na construção do ambiente presente e futuro a partir do desejo maior de felicidade. Desejo este capaz de mover o mundo, rumo a outro horizonte, a outra realidade possível.

- *Conclusões teórico-empíricas – a educação crítica*

Nesse tópico também se sobressaem convergências sobre o que se deve levar em conta na promoção de espaços educacionais conectados com a proposta “crítico-revolucionário” das utopias ambientalistas e emancipatórias, bem como, na esperança no meio educacional como o caminho de concretização de tais utopias, sem considerá-lo único ou prioritário, mas possível e pertinente dentro deste projeto maior.

Assim, a principal conclusão que se tira desse momento é a pertinência do meio educacional como caminho e processo de deflagração e construção das bases, consciências, valores e atitudes que vão operar na lógica da transformação social rumo a uma nova realidade pautada em todas as esperanças projetadas na emancipação e na sustentabilidade socioambiental tal qual explicitado mais acima. Eis, então, o principal argumento da conexão entre os três componentes aqui abordados, e a comprovação de sua viabilidade e pertinência enquanto uma proposta única.

7.2 CONCLUSÕES FINAIS

Por todos os argumentos expostos nesse exercício de contraste entre resultados empíricos, e referencial teórico, concluo pela comprovação da hipótese dessa pesquisa de que “a intersecção dos núcleos não é vazia, ou seja, há afinidade e identidade entre o grupo em questão, afinidade e identidade estas que se manifestam e se materializam em um pensamento social compartilhado em torno da educação ambiental emancipatória e de suas premissas teóricas”.

Muito ainda há que se fazer para que as esperanças aqui colocadas nesse caminho de intervenção possam se materializar e se fazerem vivas. Muitos erros e acertos ainda virão nesses tantos processos de construção aqui justificados na sua possibilidade lógica e na sua existência em intencionalidade de quem está na prática. E é esta trilha que espero continuar daqui em diante, e quem sabe, a partir desse estudo, inspirar tantos outros educadores e educadoras, protagonistas da história futura, para que, nas palavras de Bertolt Brecht, “o hoje se possa fazer do jamais”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. (2000). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, T., HORKHEIMER, M. “Conceito de Iluminismo”, in **W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, p. 89-116 (Coleção Os Pensadores), 1980.

_____, T., HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

ARANTES, Paulo Eduardo. “Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas - Vida e Obra”, in **W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, p. 89-116 (Coleção Os Pensadores), 1980.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Coleção debates. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2002.

_____, Hanna. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2004.

ARONOWITZ, Stanley. "O humanismo radical e democrático de Paulo Freire" in McLaren, Peter, Leonard, Peter, Gadotti, Moacir (orgs.). **Paulo Freire - Poder, Desejos e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 1998.

- BENSAID, D. (2000). Trabalhar para a Incerteza. In: D. Bensaid, & M. Lowe, *Marxismo, Modernidade e Utopia* (p. 68 a 76). São Paulo: Xamã.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar – A aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura “Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural” in Revista **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, abr/jun, 2001 – pp. 43-51
- _____, Isabel Cristina de Moura. "Movimentos Sociais e Políticas de Meio Ambiente - A educação ambiental onde fica?" in SORRENTINO, M., TRAJBER, R., BRAGA, T. **Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental** Porto Alegre, São Paulo: Ed. Gaia, 1994, 58-62.
- CONSTANT, Benjamin. “Da liberdade dos antigos comparada a dos modernos”. **Filosofia política.**, Rio Grande do Sul, Número 2, 1985, pg. 09–25.
- DALLARI, D. (2002). Direito de Participação. In: M. S. (org), *Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade* (pp. 85-114). São Paulo: EDUC - FAPESP.
- DAMERGIAN, Sueli, TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. “Para um novo humanismo: Contribuições da Psicologia Social”. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, V. 10, Número 28, 1996, pp. 291-316.
- DEMO, Pedro. **Educação e Conhecimento – Relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2000.
- FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. “A liberdade dos antigos ou a convergência liberdade e necessidade”. **Estudos de filosofia do direito**. Ed. Atlas, São Paulo, 2002.
- _____, Tércio Sampaio. **Estudos de Filosofia do Direito: Reflexões sobre o Poder, Liberdade, Justiça e o Direito**. São Paulo/SP: Ed. Atlas, 2002.
- FERREIRA LC. "Os ambientalistas, os direitos sociais e o universo da cidadania". in: FERREIRA & VIOLA 1996. *Incertezas de sustentabilidade na globalização*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.
- FOSTER, J. B. (2005). *A Ecologia de Marx, Materialismo e Natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- FREIRE, P. (1975). *Diálogo: Paulo Freire-Ivan Illich*. Buenos Aires: Busqueda-Celadec.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.
- _____, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

- GADOTTI, M. (2003). *Educação e Poder - Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez.
- GIROUX, Henry. "**Pedagogia Radical**". São Paulo: Cortez, 1983.
- GUBA, "Sorting out alternative paradigms for inquiry: Parameters and issues"
Unpublished proposal for the International Conference on Alternative Paradigms for Inquiry, San Francisco: 1988.
- GUR-ZE'EV, I. A teoria crítica e a possibilidade de uma pedagogia não-repressiva. (Draft version), 1998.
- HABERMAS, Jurgen. "Conhecimento e Interesse" in **W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, p. 117-154 (Coleção Os Pensadores), 1980.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001.
- HORKHEIMER, M. "Filosofia e Teoria Crítica", in **W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, p. 155-161 (Coleção Os Pensadores), 1983.
- _____, M., & Adorno, T. (1985). *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____, M. "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", in **W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, p. 117-154 (Coleção Os Pensadores), 1983
- IASI, M. L. (2007). O problema da Emancipação Humana. In: M. L. Iasi, *Ensaio sobre Consciência e Emancipação* (p. 47 a 76). São Paulo: Expressão Popular.
- KOSELLECK, Reinhart. Futures Past. **On the Semantics of Historical Time**. Cambridge: MIT Press. 1985.
- LAFER, Celso. "O moderno e o antigo conceito de liberdade". **Ensaio sobre a liberdade**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1980.
- LEFF, Enrique. Epistemologia Ambiental. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- LEIS, H. R. (2005). *A Modernidade Insustentável*. Lisboa.
- LEWIN, Kurt. "**Dinâmica de Grupo**". São Paulo: Ed. Cultrix, 1948.
- LOWE, M. (2000). Por um Marxismo Crítico. In: M. Lowe, & D. Bensaid, *Marxismo, Modernidade Utopia* (p. 58 a 67). São Paulo: Xamã.

- MAAR, W. L. (2000). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: T. W. Adorno, *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MALDONADO, T. **La speranza progettuale - ambiente e società**. Torino, G. Einaudi, 1971.
- MARX, K. (1993). A questão judaica. In: K. Marx, *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (p. 43). Lisboa: Edições 70.
- _____, K. (s/d). Crítica ao Programa de Gotha (1875). In: K. Marx, *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa Omega.
- _____, K., & Engels, F. (1979). *A ideologia Alemã*. São Paulo: Ciências Humanas.
- MICELA, Rosaria. **Antropologia e Psicanálise. Uma introdução à produção simbólica, ao imaginário, à subjetividade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- OLIVEIRA, Rosika Darcy de, e, OLIVEIRA, Miguel Darcy de. “Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la”. in **Pesquisa Participante**. BRANDÃO, C. São Paulo/SP: Ed. Brasiliense, 1999.
- POGREBINSCHI, Thamy. Emancipação: um conceito em busca de uma teoria. (*Draft version*), 2004.
- ROSSEAU, “Do contrato social”, in, **Os pensadores**, São Paulo, Ed.: Abril Cultural, 1973, livro I.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da Experiência**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- _____, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice – o social e o político na pós Modernidade**. São Paulo, Ed. Cortez, 1995.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP. 2002
- SORRENTINO, M. **Educação ambiental: avaliação de experiências recentes e suas perspectivas** In: PAGNOCCHESCHI, B. (coord.) **Educação ambiental: experiências e perspectivas**. Brasília, 1993.
- _____, Marcos (coord.) *et alii*. **Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade**. São Paulo/SP: EDUC/FAPESP, 2001.
- TASSARA, Eda de Oliveira T. de O. e ARDANS, Omar. “Participação emancipatória: reflexões sobre a mudança social na complexidade contemporânea” in **Revista Imaginário**, Número 9, São Paulo, 2003, pg. 15 -32.

- _____, Eda. "Educação Ambiental: conhecimento e política no contexto da crise ambiental" in SORRENTINO, M., TRAJBER, R., BRAGA, T. **Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental** Porto Alegre, São Paulo:Ed. Gaia, 1994. Pg. 39-43.
- _____, Eda. "Globalização, paradigmas e utopias: questões de método na pesquisa social contemporânea" in **A sociedade na perspectiva da Psicologia: questões teóricas e metodológicas - Coletâneas da ANPEPP**. CAMINO, L., & MENANDRO, P.R.M... V. 1, Número 13, 1996, pp. 83-95.
- _____, Eda. Relatório da Fase I do projeto: "Avaliação de Processos participativos em programas de educação ambiental. Subsídios para o delineamento de políticas públicas". FAPESP – processo 98/15507-1, 2001.
- _____, Eda. Relatório da Fase II do projeto: "Avaliação de Processos participativos em programas de educação ambiental. Subsídios para o delineamento de políticas públicas". FAPESP – processo 98/15507-1, 2003.
- TORRES, C. A. (2003). *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez.
- ZERBINI, F. et all (2003). *Manual Pedagógico - Entender para Intervir. Por uma educação para consumo responsável e o comércio justo*. São Paulo: Kairós.