



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL E O INESTRICÁVEL
EMBRICAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIREITOS HUMANOS

Rossane Vinhas Bigliardi¹

Ricardo Gauterio Cruz²

RESUMO

O direito fundamental à vida, no entendimento que trazemos, não compreende apenas o direito fundamental de todo o ser humano em não ser privado de sua vida (o direito a vida propriamente dito), como também o direito de dispor das condições mínimas necessárias à constituição saudável de sua subjetividade enquanto ser, social e historicamente determinado, que anseia desenvolver suas potencialidades de forma digna. Isso posto, é pertinente apontar a Educação Ambiental como ação educativa orientada para os Direitos Humanos, uma vez que a educação para os Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma práxis de respeito à dignidade humana através da promoção de princípios e de vivências vinculadas à liberdade, à justiça, à igualdade, à solidariedade, à cooperação, à tolerância e à paz.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação Ambiental, Sustentabilidade

ABSTRACT

The fundamental right to life, in our understanding, not only the fundamental right of everyone not to be deprived of his life (the right to life itself), but also the right to dispose of the minimum conditions necessary for healthy Constitution of its social subjectivity while be determined, and historically that wants to develop their potential dignified manner. It is pertinent to point environmental education as educational action orientated towards human rights., The human rights education is essentially to form a practice of respecting

¹ Com formação acadêmica na área de Educação, é Doutoranda em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, e está vinculada à Universidade Federal de Pelotas onde atua como professora.

² Com formação acadêmica na área de Administração de Empresas, está vinculado ao escritório Lindenmeyer Advocacia & Associados, onde atua como gerente.

human dignity by promoting principles and experiences linked to freedom, justice, equality, solidarity, cooperation, tolerance and peace.

Keywords: Human Rights, Environmental Education, Sustainability

1. Introdução

Os Direitos Humanos são, em nosso entendimento, a expressão por excelência do que todo ente particular busca – de forma consciente ou não – no pacto social. Se aceitamos abrir mão de nossa irrestrita liberdade em prol da vida em sociedade – em prol do contrato social – esperamos, em contrapartida, um pacote mínimo de regras que garanta não apenas a manutenção de nossa vida e de nossa segurança, mas sobretudo, de nossa dignidade, da dignidade da pessoa humana.

A Declaração Universal de Direitos Humanos, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948 gira em torno de um conceito-chave, qual seja, o da Dignidade da Pessoa Humana. A declaração de 1948 é, indubitavelmente, o grande marco para a discussão sobre Direitos Humanos, trazendo em seu bojo um conjunto indissociável e interdependente de direitos, sem a efetivação dos quais não há como se falar em dignidade da pessoa humana.

Estes direitos, Direitos Humanos, aqui também chamados de Direitos Fundamentais, ligados à dignidade da pessoa humana, guardam três princípios particulares, que os diferem de direitos infra-tutelados encontrados na legislação ordinária da maioria dos países. Quais sejam estes princípios: 1) a universalidade; 2) a inalienabilidade; e, 3) caráter inviolável ou absoluto.

A primeira destas características, a *universalidade*, advém do entendimento de que os direitos humanos precedem o ordenamento jurídico das nações, não podendo este ir de encontro àqueles. A segunda característica, a *inalienabilidade*, nasce da compreensão de que não cabe ao sujeito de direito a ele renunciar, como poderia fazê-lo quando se versa sobre direitos individuais. No caso dos direitos humanos, não há possibilidade de renúncia de exercício do direito, pois não se pode conceber a prática social e a construção da realidade sem o respeito e a observância aos direitos fundamentais.

A terceira e última característica emerge da junção das duas anteriores, e diz respeito ao caráter *inviolável* ou *absoluto*. Em sendo universal e inviolável, os direitos

humanos têm máxima eficácia, prevalecendo sobre qualquer outra pretensão de direito ou norma, no campo moral ou jurídico.

Os direitos positivados na declaração de 1948 querem assegurar um convívio social digno, pacífico e justo, permeado pelo respeito às liberdades individuais, sobre os quais se assenta a democracia, influenciando a formação política dos Estados cujas constituições federais foram promulgadas desde então. Tomemos por exemplo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que de acordo com seu artigo primeiro, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamento, dentre outros, a dignidade da pessoa humana.

Em que pese seja característica marcante das constituições republicanas (inclusive as pré 1948), os direitos fundamentais tornam-se cada vez mais importantes no cenário internacional. A atual fase de desenvolvimento da sociedade capitalista, marcada pela chamada globalização (enfraquecimento das fronteiras dos Estados, transnacionalização dos capitais, reorganização dos fatores de produção, e sobretudo, empoderamento das empresas transnacionais e do mercado frente ao poder regulador do Estado) vem firmando passo em um rumo pouco compatível com os valores democráticos e socialmente comprometidos; e é papel dos direitos humanos resgatar o imperativo do amparo à parte vulnerável das relações de direito privado, ou ainda, é papel dos direitos humanos resgatar a primazia dos direitos sociais sobre os direitos individuais, sobre o direito privado; é papel, enfim, dos direitos humanos, afirmar a primazia da dignidade da pessoa humana como direito fundamental e anterior a qualquer outro direito de natureza privada.

No âmbito dos direitos humanos, a partir do segundo pós-guerra, tem-se o surgimento dos chamados direitos fundamentais de terceira geração, também chamados de direitos difusos, são direitos vinculados à solidariedade, à fraternidade, à proteção ambiental, ao desenvolvimento humano, à proteção do patrimônio comum da humanidade, enfim, direitos relacionados à qualidade de vida e estritamente vinculados a dignidade da pessoa humana, direitos difusos, coletivos e transindividuais homogêneos.

2. Desenvolvimento, Direitos Humanos e Educação Ambiental

A crise ambiental por que passa nossa sociedade não é a crise do meio ambiente, mas a crise dos valores éticos e culturais que fundamentam nosso modo de vida e que geram a ameaça ao meio ambiente, é sobretudo, uma crise do modo de vida. Assim, a alternativa que se apresenta gira em torno de um novo *ethos*, uma ética que nos possibilite a apropriação da natureza de forma não danosa, equitativa e sustentável, sociedade de um novo pensar e de um novo agir, “reconstruída a partir do resgate da fraternidade, do respeito ao próximo e da solidariedade” (GOMES, 2007, p.91).

Isso posto, temos que: a) Se a vida e a dignidade humana formam o núcleo dos direitos fundamentais (e de qualquer direito); b) Se a “a fraternidade é marcada pela busca da dignidade humana” (GOMES, 2007, p.91); c) Se o direito ao meio ambiente saudável é direito fundamental, e o é porque está relacionado ao direito à vida, não só das presentes gerações, mas das futuras; e d) Se a crise ambiental por que passa nossa sociedade não é a crise do meio ambiente, mas a crise dos valores éticos e culturais que fundamentam nosso modo de vida; ENTÃO, urge uma revolução paradigmática, que ponha rédeas à prática social balizada por princípios danosos ao meio ambiente e à dignidade da pessoa humana, que é, em última análise, uma prática social danosa à vida e aos Direitos Humanos.

Esta revolução paradigmática é a preocupação central da vertente crítica e emancipatória da Educação Ambiental (LOUREIRO, 2004), que neste trabalho será apresentada como ação política e prática transformadora da sociedade, que pensa o modo de produção como origem primeira do problema ambiental, problematizando tal fenômeno, na busca pela superação de suas contradições.

Assim, trataremos de apresentar a Educação Ambiental como embrião de uma Educação para os Direitos Humanos, vinculando-a centralmente não à preservação do meio ambiente natural, mas à dignidade da pessoa humana.

O direito fundamental à vida, no entendimento que trazemos, não compreende apenas o direito fundamental de todo o ser humano em não ser privado de sua vida (o direito à vida propriamente dito), como também o direito de dispor das condições mínimas necessárias à constituição saudável de sua subjetividade enquanto ser, social e historicamente determinado, que anseia desenvolver suas potencialidades de forma digna.

O direito a um meio ambiente sadio, ao desenvolvimento dos povos, à paz e à justiça social configura-se, assim, em extensão do direito à vida, não à vida meramente biológica, mas à vida digna. Como elucubra Trindade (1993, p.73),

o direito a um meio ambiente sadio salvaguarda a própria vida humana sob dois aspectos, a saber, a existência física e a saúde dos seres humanos, e a dignidade desta existência, a qualidade de vida que faz com que valha a pena viver.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 constitui-se como marco significativo no direito a um meio ambiente equilibrado e sadio. A partir do seu texto, podemos entender o meio ambiente sadio como assegurado a todos, e cuja apropriação, por alguns, não pode trazer malogros a outros.

O meio ambiente, assim, não pode ser tomado como um bem de uso ou apropriação individual, pois é um bem comum do povo. Tanto o é que, na Constituição de 1988, o núcleo normativo do direito ambiental, contido, sobretudo, no artigo 225, está inserido no título constitucional que versa sobre a “Ordem Social”, reforçando o sentido de que o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado tem de ser direito de todos.

Em âmbito global, o direito fundamental a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, decorrente do direito à vida, resta consolidado a partir de 1972, quando da conferência das Nações Unidas em Estocolmo. A Declaração do Meio Ambiente, fruto desta conferência, traz em seu primeiro e segundo princípios, que todo o ser humano tem como fundamental o direito à liberdade, à igualdade e às condições adequadas de vida, em um meio ambiente que possibilite o gozo pleno da dignidade, não só para a geração presente, como para as futuras.

Passados 20 anos da Declaração do Meio Ambiente de Estocolmo – em 1992, portanto – na cidade do Rio de Janeiro, realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), reafirmando-se os princípios da Declaração de 72, e inserindo-se o preceito de que o ser humano não apenas tem o direito a uma vida saudável em um meio ambiente ecologicamente equilibrado, como deve estar no centro do desenvolvimento; e, com isso, temos positivados na declaração da Rio-92 dois direitos fundamentais ao ser humano: o direito à vida saudável e o direito ao desenvolvimento.

O direito ao desenvolvimento como um direito essencialmente humano pode ser compreendido se afastarmos, como nos traz Trindade (1993), a noção restrita do direito à vida – como direito civil, direito à vida do ponto de vista meramente biológico – aproximando-nos da noção de que assegurar o direito à vida significa reunir todos os esforços possíveis e necessários para a superação dos obstáculos – sobretudo a miséria – que dificultam ou impedem a satisfação das necessidades humanas básicas e de uma vida digna.

Assim,

difícilmente se pode abordar o direito a um meio ambiente sadio em isolamento. Tem ele encontrado expressão no universo conceitual dos direitos humanos. Não se pode considerá-lo sem referência a outro direito do gênero, a saber, o direito ao desenvolvimento como um direito humano (TRINDADE, 1993, p.165).

Apesar da emergência desta concepção de desenvolvimento como uma questão política e social, o sentido dominante do termo converge para o crescimento dos meios de produção, para a produtividade e para a acumulação de capital, aceção esta centrada na expansão das forças produtivas – que ocasionam o agravamento das condições contrárias a universalidade do direito à dignidade da pessoa humana – e não na modificação das relações sociais de produção, o que poderia, verdadeiramente, promover tal condição de dignidade.

Trazendo a problemática do desenvolvimento para o campo da proteção do direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, sobretudo após a Rio-92, temos o fortalecimento do termo Desenvolvimento Sustentável, e sua inclusão na ordem do dia dos mais diversos segmentos da sociedade civil. Entretanto, há que se atentar, novamente, para o risco de não se conhecer, verdadeiramente, o que alguns setores querem dizer com *desenvolvimento*, e quais princípios fundamentam sua aceção de sustentabilidade ambiental.

Conforme defende Ruscheinsky (2004, p.15), as “palavras mágicas no momento referem-se a tudo o que diz respeito aos termos ‘sustentável’ e ‘sustentabilidade’”. Estes termos são empregados, freqüente e estrategicamente, na busca de aprovação de financiamentos para projetos, ou para alterar políticas públicas, angariar fundos e conquistar mercados. Tudo o que possui o “slogan ecológico” parece ser merecedor de elogio e de adesão, mesmo que seu vínculo com o meio ambiente seja tênue, ou controverso, contraditório (talvez até antagônico).

Ruscheinsky afirma que a

Sustentabilidade consiste num conceito, a bem da verdade, bastante amplo e admite variações de acordo com interesses e posicionamentos, além do que ainda é recente e por isso mesmo sujeito à ambigüidades e dilemas quanto ao seu uso e significado (2004, p.17)

Neste sentido, o desenvolvimento sustentável surge como resposta à necessidade de harmonizar os processos ambientais com os socioeconômicos, buscando

maximizar a produção dos ecossistemas, no intuito de favorecer o suprimento das necessidades humanas presentes e futuras. O que se tem é a reorientação de um sistema que nada se compromete em mudar seu estilo inexorável de acumulação de capital, e segundo Tomasoni (2000), a estabilidade deste estilo de desenvolvimento consiste em reorientar sua produção para formas ambientalmente corretas e re-localizar a produção em escala mundial.

Para uma melhor compreensão deste desenvolvimento dito sustentável, é preciso buscar sua origem e reconstituir as relações de força que o produziram. Segundo Ribeiro (1992, p.19), “sua matriz é o projeto desenvolvimentista neoliberal aplicado ao meio ambiente”; dentro de uma perspectiva produtivista, o que se busca preservar, de fato, é o modelo de acumulação de riquezas, onde o patrimônio natural passa a ser um bem; e o apelo à humanidade e ao bem estar dos povos é usado como um pretexto, acompanhando objetivos de crescimento econômico.

Ribeiro (1992) ressalta, ainda, que este modelo de desenvolvimento sustentável aperfeiçoa as relações capitalistas presentes, propondo um melhor manejo de seus custos sociais e ambientais, o que não implica, necessariamente, em um ordenamento mais justo e equitativo da sociedade, considerando como previsível em seu modelo, inclusive, níveis de miséria absoluta, sem, contudo, alterar o grau de participação política e a ética das relações sociais.

A partir disso, se pode afirmar que se faz necessária a superação deste modelo de sociedade autodestrutiva – que onera o equilíbrio natural e das relações sociais – para que se possa alcançar uma sociedade sustentável, não apenas centrada na sobrevivência, mas na busca constante por qualidade de vida (STAHEL, 1994).

Em nome do desenvolvimento dito “sustentável”, admite-se o crescimento como meta inexorável e o cuidado para com o meio ambiente sob a condução do mercado, “nega-se não só o princípio da equidade nas nossas relações com a natureza como, ainda, a ética, o direito à diversidade e compromete-se a própria democracia” (LEROY E PACHECO, 2005, p. 135).

Urge, portanto, a necessidade de adoção de, não apenas um conceito, mas uma postura de sustentabilidade, na qual posicionamento crítico e mobilização social combatam o modelo de sociedade em que pobreza e consumismo convivem lado a lado; em que natureza finita se transforma em mercadoria, e em que o marketing – cumprindo sua

função prima frente ao modelo capitalista – gera, constantemente, novas necessidades de consumo.

Recorremos, novamente, a Trindade (1993), para reforçar o entendimento de que o direito ao desenvolvimento pressupõe o direito à livre escolha, não no sentido do liberalismo econômico, mas no sentido da participação política emancipada, pois a proteção à dignidade da pessoa humana e à integridade do meio ambiente passa, invariavelmente, pela participação democrática (e não demagógica ou de dominação oligárquica) para a constituição de uma alternativa solidária, socialmente justa e ecologicamente equilibrada.

3. Fundamentos da Educação Ambiental

Defendemos e apoiamos uma Educação Ambiental inserida no campo das pedagogias libertárias, uma educação, sobretudo política, de caráter emancipatório, que se assenta no fomento ao questionamento daquilo que se pode chamar Educação Ambiental “Conservacionista”, ou seja, que se contrapõem à proposta de Educação Ambiental centrada nas superficialidades da relação entre o mundo da cultura e o mundo da natureza.

Esta distinção é fundamental para que se tenha claro o que queremos comunicar quando utilizamos o termo Educação Ambiental, e justamente a adjetivamos de “Emancipatória” (LOUREIRO, 2004) – ou crítica, ou transformadora – para diferenciá-la daquela que não o é.

A corrente conservacionista da Educação Ambiental ocupa-se de promover a conscientização para a necessidade de que se preserve o meio ambiente, e o faz centrada na atitude do indivíduo para com a natureza. É, sobremaneira, uma educação para a conservação da natureza, que se faz valer de estratégias, como os “3 R’s” (reduzir, reutilizar e reciclar) no combate às agressões que a sociedade vem provocando ao meio ambiente natural.

Em nosso entendimento, a Educação Ambiental Conservacionista tem papel importante no presente imediato, mas seus resultados serão, certamente, inócuos como medida de longo prazo, isso porque o modelo que fundamenta a apropriação da natureza não sofre qualquer alteração. Daí tomamos como alternativa uma proposta que vê na forma de organização dos fatores de produção – e na forma de organização da própria sociedade

– a origem dos problemas ambientais, qual seja tal alternativa, aquela que qualificamos como Educação Ambiental Emancipatória.

Tal alternativa, como nos traz Loureiro (2004) começa a tomar forma e força, no Brasil, na década de 80 do século passado, derivada da interação entre educadores, militantes de movimentos sociais e ambientalistas. O foco deste movimento, então embrionário, estava “na transformação societária e no questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo” (LOUREIRO, 2004, p.67).

Dentre as inúmeras contribuições que possibilitaram formar um arcabouço conceitual sobre o qual se ergue esta concepção de Educação Ambiental, merecem destaque a herdeira da tradição dialética marxista, a Escola de Frankfurt, e a pedagogia libertária de Paulo Freire. Tanto as contribuições de uma, como o legado do outro, são centrais na composição do que se quer denominar por Educação Ambiental Emancipatória, e serão analisados adiante.

3.1 A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt

A Escola de Frankfurt – nascida na primeira metade do século XX, sobretudo devido às figuras de Max Horkheimer e Theodor Adorno – tendo adotado como princípio a dialética marxista (o materialismo histórico e dialético) analisa as relações de dominação na sociedade de classes e denuncia o processo de exploração das pessoas entre si como extensão do processo de exploração da natureza.

Horkheimer e Adorno (1985) defendem que o paradigma científico dominante – por eles denominado Teoria Tradicional – dominado pelo raciocínio lógico-formal positivista-cartesiano, prega a objetividade e a neutralidade científica no processo do conhecimento, e desta feita, não consegue captar a dinâmica histórica dos indivíduos e da sociedade. Este fato, segundo os autores, por afastar o sujeito do objeto do conhecimento, leva à perda da possibilidade de crítica à totalidade da realidade, encobrendo a dinâmica sistêmica e conservadora que consolida as relações de dominação existentes na sociedade.

Assim, a Teoria Tradicional – ou paradigma científico dominante – apresenta-se como fonte de um pensamento ilusório e parcial, que não apenas se tornou majoritária, como também, única forma de racionalidade possível sob a lógica capitalista. A racionalidade restringiu-se, então, a uma função de adaptação à realidade, à produção de conformismo ante a dominação, assim, “a razão se vê reduzida a uma capacidade de

adaptação a fins previamente dados de calcular os melhores meios para alcançar fins que lhe são estranhos” (NOBRE, 2004, p.51).

Para Horkheimer e Adorno (1985, p.19), o projeto humano de *Esclarecimento*, a partir da ótica da Teoria Tradicional, tem perseguido o objetivo de livrar o homem de seus medos, superando seus mitos e elevando o indivíduo à condição de senhor de seu mundo, de senhor da natureza que o cerca. O programa do *Esclarecimento*, como nos trazem os autores, era o desencantamento do mundo e a dominação da natureza através do desenvolvimento da técnica; e o saber tecnicista – única forma de saber válido no projeto do *Esclarecimento* – a via de dominação da natureza.

Entretanto, Horkheimer e Adorno percebem, no *Esclarecimento*, um sistema de alienação tão profunda, que

(...) não atinge apenas o relacionamento do homem com as coisas, mas ataca também o cerne das relações humanas, que passam a sofrer as conseqüências de um procedimento teórico e prático que não tem outro objetivo, senão estender e solidificar o predomínio humano sobre a natureza (DUARTE, 2004, p.28).

Este projeto de *Esclarecimento* é marcado pela redução do pensamento a uma forma lógico-matemática de funcionamento, “onde está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida” (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.38), ou seja, o “triumfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, que tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado” (1985, p.38).

Este cenário levou a sociedade a regredir a estágios antropológicamente primitivos, pois a persistência da dominação determina, com a facilitação da técnica, a fixação das relações de dominação e exploração, através de uma repressão mais forte, de tal sorte que as tendências técnica e social – entrelaçadas desde sempre – convergem em um sistema de produção material estruturalmente dominador (HORKHEIMER E ADORNO, 1985).

Tal sistema é responsável por um sem número de degradados estruturais, excluídos pelo sistema das benesses da sociedade, ou da sua produção material. Estes, desempregados ou subempregados, vítimas da mais cruel dominação, a dominação pela fome, postos à margem das relações de produção e consumo, representam, para o sistema capitalista, não um malogro, uma disfunção do sistema, mas a confirmação de seu êxito, o exército de reserva que o modelo precisa para lubrificar sua engrenagem, ou, nas palavras

dos autores, “o progresso bem sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso infreável é a infreável regressão” (1985, p.46).

3.2 A Pedagogia Libertária de Paulo Freire

Paulo Freire, educador de inestimável relevância no campo da pedagogia – e de indubitável valor no campo das ciências sociais – parte de uma concepção materialista para analisar o contexto vivido pela sociedade hodierna, marcadamente orientada pelo modelo capitalista de organização dos meios de produção.

Freire concebe a sociedade como cenário de luta entre classes, onde uma minoria dominante acerca-se dos mais variados meios para a manutenção do *status quo*, ou seja, dela própria como detentora do capital – dos meios de produção – e opressora do trabalhador assalariado.

O autor percebe a escola como instrumento ideológico através do qual a classe dominante busca a manutenção do modelo instituído, lançando mão de um modelo de educação que legitima e perpetua a alienação e a opressão, tratando os educandos como meros depositários do saber, a quem cabe receber, memorizar e repetir o que foi comunicado pelo educador, sem qualquer juízo de valor ou reflexão, sem qualquer posicionamento crítico. A este modelo de educação, onde o educando é um mero receptáculo vazio que deve ser preenchido pelos saberes depositados pelo educador, Freire deu o nome de *Educação Bancária*.

Neste contexto, segundo Freire, os educandos são transformados em

recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (1987, p.58).

Na concepção Bancária da educação, o educador é o que sabe, e os educandos são os que não sabem; o educador é o que pensa, e os educandos são os objetos pensados pelo educador; o educador é o que define o conteúdo programático, e aos educandos cabe o papel de se adaptarem a este conteúdo que, freqüentemente, nada tem a ver com a sua realidade.

Na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios, aos que nada sabem (Gadotti, 1989, p.69).

Na contra-mão da educação bancária, na concepção de Paulo Freire, o diálogo possibilita a comunicação em via dupla tão necessária a superação do imediatamente vivido, e à percepção das relações de sinergia geradas no relacionar dos processos sociais, individuais e coletivos, alcançado uma visão totalizadora dos contextos vivenciados.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1998) Freire disserta longamente acerca desta questão, e aponta para o papel que o educador na sala de aula, no processo de ensino aprendizagem, indicando o que, para ele, constitui o ato de ensinar. Dentre o exposto na citada obra, vale destacar que ensinar exige rigorosidade metódica; exige pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; exige criticidade, inquietação indagadora; exige risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática de ensinar.

Freire segue, afirmando que ensinar não é transferir conhecimento, não é depositá-lo no aluno; ensinar é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, “difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos que exercer sobre nós próprios, para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras” (1998, p.54). Ensinar exige consciência do inacabado, pois onde há vida – e não só humana – há inacabamento; exige respeito à autonomia do ser educando; exige a esperança de que professor e aluno, juntos, possam aprender, ensinar, inquietarem-se juntos, e juntos resistirem aos obstáculos à alegria deste ensinar. Ensinar exige a concepção de que a mudança é possível, e que a capacidade de intervir na realidade se dá por meio do próprio ensinar; ensinar é uma especificidade humana, que exige comprometimento por parte do professor, cuja presença eminentemente política, não pode passar despercebida, pelo contrário, precisa se fazer presente.

Assim, o ensinar, ou seja, o papel desempenhado pelo educador na sala de aula, se apóia em duas principais bases: a primeira diz respeito à não neutralidade política das relações entre educador e educando, e a segunda é relativa à dialogicidade do ato educativo, de forma que aprender se torne um ato de conhecimento da realidade concreta, ou seja, pela situação real vivida pelo educando, e que só tem sentido quando da aproximação crítica desta realidade.

Desta forma, a aproximação entre natureza e cultura permeia a pedagogia freireana, a partir da idéia de que homens e mulheres são tidos como, por meio de processos dialógicos, produtores de cultura. Esta pedagogia, promotora do debate entre

indivíduo, natureza e cultura, propicia ao indivíduo viver o seu tempo, conscientizando-o da necessidade de intervir neste tempo, de forma que seja possível a construção e efetivação de um futuro melhor (FEITOSA, 1999).

A construção deste futuro, porém, passa pela construção de propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização, e fundamentadas em um movimento onde a materialidade do desenvolvimento do sujeito seja o ponto de partida para a construção coletiva de uma consciência crítica que possibilite a transformação da realidade, ou seja, a construção de um currículo calcado nas demandas sociais e orientado a práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade, possibilitando a formação de cidadãos autônomos capazes de intervir e redefinir a realidade.

4. Educação Ambiental: Educação para os Direitos Humanos?

Nossa análise, a partir deste ponto, pretende refletir sobre a possibilidade de uma Educação para os Direitos Humanos, propondo como princípios balizadores os pressupostos da Educação Ambiental, entendendo não ser possível a efetivação de um processo educativo que se caracterize como emancipatório, democrático, promotor de autonomia e cidadania sem a alteração dos pressupostos éticos que, tradicionalmente, orientam as decisões educacionais.

É pertinente apontar a Educação Ambiental como ação educativa orientada para os Direitos Humanos, uma vez que, como nos traz Benevides (2000), a educação para os Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma práxis de respeito à dignidade humana através da promoção de princípios e de vivências vinculadas à liberdade, à justiça, à igualdade, à solidariedade, à cooperação, à tolerância e à paz.

Assim, Leroy e Pacheco contribuem no sentido de que

A educação ambiental é uma educação amorosa, educação do cuidado para com a terra e para com a humanidade; educação para a paz, pois a guerra aniquila a vida, e a violência ofende a dignidade da humanidade. Mas a Educação Ambiental, para que se chegue lá, diz que é preciso enfrentar as desigualdades e os que a promovem. A Educação Ambiental recusa a idéia veiculada pela democracia liberal de que, cada um tendo um voto, todos teriam igual oportunidade de participar da política e das decisões sobre nosso futuro. Não aceita que o planeta e a vida se tornem mercadoria ou lixeira da humanidade. Quer reatar os laços humanos esgarçados pela dominação de uma minoria sobre

o resto da humanidade e sobre a natureza, a partir de um claro reconhecimento das responsabilidades diferenciadas e de ações de reparo (2005, p.134).

Em concordância, Loureiro (2004), se demonstra partidário do que chamou de *Educação Ambiental Emancipatória* em que, dentre outros princípios, preconiza que deve haver uma compreensão complexa do ambiente, a adoção de uma atitude crítica diante dos desafios que a crise civilizatória nos coloca, partindo-se do princípio de que o modo como vivemos não atende mais aos nossos anseios e compreensão de mundo e sociedade, e de que é preciso criar novos caminhos.

Daí, é possível deduzir que com a Educação Ambiental se pretenderá potencializar a capacidade crítica e criativa do ser humano, levando a uma mudança de atitude. Resultando, por consequência, em transformações concretas dos princípios que orientam a sociedade e na intervenção ativa do homem no meio, amparada necessariamente em critérios ambientais.

Desta forma, é preciso pensar a Educação Ambiental como um movimento ético que leva – necessariamente – à profunda indagação sobre a gênese dos problemas ambientais, através da observação, reflexão, investigação acerca das situações concretas que se apresentam. Por esta razão, este movimento orientado por outros princípios éticos, fatalmente irá levar à necessárias transformações de fundo conceitual e metodológico.

A importância do senso de pertencimento a uma comunidade global e humana, na ação libertária e na prática emancipatória que guiam o processo contra-hegemônico engendrado pelo movimento por um futuro comum, socialmente justo e ambientalmente sustentável, é perfeitamente compreendida a partir da leitura de Gomes (2007, p.92), onde temos que “a coesão da sociedade pode ser mantida com o auxílio do poder da autoridade, mas para que a liberdade seja mantida é necessário que haja um sentimento de comunidade e de solidariedade em cada indivíduo”.

Gomes (2007, p.91) aponta que, a solidariedade social é “o dever de cooperar para a consecução do bem comum, pois significa vinculação entre os sujeitos”, posto que a cooperação, elemento indispensável à sociedade humana, fundamenta-se na solidariedade e atua no sentido de se obter um fim socialmente justo.

Daí, a Educação Ambiental, para cumprir seu papel de promotora de cidadania, autonomia, senso crítico e capacidade de tomada de decisão, precisa propiciar condições que levem as pessoas a uma compreensão plena dos significados de solidariedade e

cooperação, posto que “a solidariedade implica a participação consciente numa situação alheia, significa vinculação entre as pessoas” (GOMES, 2007, p.92), e é justamente esta vinculação que se apresenta como fator-chave no senso de coletivo, no sentido de pertencimento que move a ação social e a prática transformadora.

E aqui cabe destacar que nosso conceito de natureza remete à objetividade dos processos materiais de produção, onde o homem interage com o mundo, através do trabalho, transformando a materialidade imediatamente dada – a própria natureza – de forma a suprir suas necessidades, reproduzindo-se socialmente e, em última análise, garantindo as condições necessárias para a manutenção da vida.

Como nos tem demonstrado a história, nenhuma força é capaz de transformar a natureza com a propriedade que o faz a espécie humana – em intensidade e intenção. Entendemos, em uma apropriação marxista, que a natureza é, em certa medida, um momento da prática social humana, histórico e socialmente determinado, que encerra a totalidade das formações materiais, incluindo o próprio homem.

Partindo desta premissa materialista e histórica, podemos compreender a crise ambiental como a crise do modo como nossa sociedade se afirma e se reproduz. A acumulação de capital e suas conseqüências – a taxa de exploração da natureza que ultrapassa a capacidade de regeneração dos ecossistemas – culmina na degradação biológica e na redução da biodiversidade, afetando a vida dos seres humanos, sua saúde, a satisfação de suas necessidades mais básicas, enfim, afetando a dignidade da pessoa humana e o direito à vida.

5. Considerações Finais

É crescente e preocupante o enfoque de que a Educação Ambiental deve se centrar na aquisição de competências para “dominar” a natureza, e não de que a Educação Ambiental deva ser, como defendemos ao longo deste trabalho, uma legítima educação para os Direitos Humanos, fora dos marcos neoliberais de uma sustentabilidade cosmética, centrada na chamada responsabilidade social e ambiental das organizações.

Na tentativa de instrumentalizar a transformação social, na direção de uma sociedade justa, livre e fraterna, centrada no direito à vida e fundamentada no princípio da dignidade da pessoa humana, resgatamos o legado da Escola de Frankfurt, nas figuras de

Max Horkheimer e Theodor Adorno, como também o pensamento libertário e emancipatório das pedagogias críticas, na figura de Paulo Freire.

Mas a própria Educação Ambiental se mostra afetada pelas forças hegemônicas, prova disto é sua vertente comprometida com a reprodução confiável das ideologias dominantes amparadas pelo mercado. Faz-se mister superarmos as contradições desta vertente de Educação Ambiental, seu viés comprometido com o projeto do liberalismo econômico, na luta por um outro projeto de mundo, verdadeiramente democrático, não a democracia fajuta calcada no argumento do sufrágio universal, mas aquela balizada por processos inclusivos e participativos.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2001.

DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. **Adorno / Horkheimer & a Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação" São Paulo: FE-USP, 1999. (Dissertação de Mestrado)

GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipioni, 1989.

GRUPO DE TRABALHO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS (GTONG). **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: 1992.

GOMES, Daniela Vasconcellos. A Solidariedade Social e a Cidadania na Efetivação do Direito a um Meio Ambiente Ecologicamente Equilibrado. **Desenvolvimento em Questão**. Ijuí, Ano 5 n.9, jan-jun/2007.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

LEROY, Jean Pierre. PACHECO, Tânia. Democracia. FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília, MMA, 2005.

LOUREIRO, C. F. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo, Cortez, 2004.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

RIBEIRO, G. L. **Ambientalismo e Desenvolvimento Sustentado**: nova ideologia/utopia do desenvolvimento. Brasília: 1992. Disponível em: www.unb.br. Acesso em: set. 2009.

RUSCHEINSKY, A. No Conflito das Interpretações: o enredo da sustentabilidade. In: RUSCHEINSKY, A. (org) **Sustentabilidade**: uma paixão em movimento. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.15-33.

STAHEL, A. W. Capitalismo e Entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. In: CAVALCANTI, C. (org.) **Desenvolvimento e Natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1994.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Direitos Humanos e Meio Ambiente**: paralelo dos sistemas de proteção internacional. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 1993.

TOMASONI, M. A.; TOMASONI, S. M. **Ecologia, Ética e Ambientalismo**: prefácio de suas ambigüidades. Lavras: 2000. Disponível em: www.ufla.br. Acesso em: 20 abr. 2005.