

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM EMARANHADO CONTRADITÓRIO DE IDÉIAS FÁCEIS E IDÉIAS-FORÇA

FONTENELLE, THIAGO HENRIQUES¹; LOPES, LEONARDO DE MELO¹

1 - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.

INTRODUÇÃO

A atual crise paradigmática¹ – uma crise da civilização – tem em um de seus principais focos a relação meio ambiente-sociedade. Acoplada ao modelo civilizatório, calcado objetivamente na expansão do sistema capitalista sobre a superfície terrestre, esta relação foi consagrada como um processo de produção de mercadorias. Embora a natureza nunca tenha deixado de ser considerada uma condição concreta da existencialidade humana, a sua degeneração exponencial tem levado à crítica dos modelos e paradigmas vigentes. Quando passa a afetar a própria produção e se percebe que as anomalias criadas dentro do modelo ganham contornos insustentáveis, estas críticas, antes esparsas e desacreditadas, ganham visibilidade e ajudam na instauração da crise.

A visibilidade da crise ambiental – e a sua disputa em diversas escalas de poder – logo leva à criação de teorias baseadas em idéias-força associadas com idéias do senso comum, criadas e recriadas por instrumentos midiáticos e políticos. O Estado – além de suas contradições internas – aí aparece como um mediador ambíguo, já que ao mesmo tempo em que deve responder, de alguma forma, às pressões de classes e grupos sociais por diferentes usos do meio ambiente, deve ainda prover o uso das condições naturais como condições da produção capitalista. Daí a abordagem da questão ambiental basear-se em poderosas metáforas, tais como meio ambiente, desenvolvimento sustentável e educação ambiental; e daí a ignorância da própria dimensão espacial que a relação meio ambiente-sociedade encerra, e as contradições daí decorrentes.

O discurso ambiental ganhou visibilidade nos anos 1960/70, contribuindo para a instalação de uma situação geral de crise. Quando falamos de crise do conhecimento, crise da ciência, crise ambiental – e de tantas outras crises –, estamos apenas tratando fragmentariamente de uma crise maior – uma crise civilizatória. A temática ambiental é o

¹ Para Thomas Kuhn (1978), paradigmas são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes da ciência. Numa sociedade revolucionada pela ciência, podemos ainda entender os paradigmas como “estruturas de pensamento que, de modo inconsciente, comandam nosso discurso” (Morin, 1997) e a própria utilização da lógica.

epicentro desta crise global e por este papel estratégico tornou-se um campo de conflitos primordial na reconfiguração do discurso civilizatório. Isto significa dizer que forças reacionárias e forças progressistas competem por modelos completamente diferenciados de incorporação da questão ambiental. Neste embate, podemos perceber que nas últimas décadas prevaleceu a imposição de uma atualização do discurso civilizatório sob uma roupagem ambiental, onde os governos e suas instituições foram inundados com termos, conceitos, apelos e recursos que, sem passarem por nenhuma reflexão aprofundada, servem exclusivamente ao utilitarismo oportunista ou de políticos e ou de letrados que, conscientes ou não, vão sendo envolvidos pelo fácil apelo de idéias ambientais superficiais.

Neste contexto, propomos como temática central uma crítica ao exacerbado *status* acadêmico e científico dado a idéias-força de conteúdo ambiental (desenvolvimento sustentável, educação ambiental e meio ambiente) quando estas são na verdade poderosas metáforas políticas engendradas no seio do discurso civilizatório adaptado à nossa realidade histórica. A Geografia, como ciência-potencial para desvendar máscaras sociais, não pode adotar de modo tão apressado esta “máscara social verde”, ou seja, sobre o utilitarismo e o mercado de trabalho que a questão ambiental fornece, deve prevalecer um esforço epistemológico responsável e comprometido com a transformação.

MEIO AMBIENTE, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL – AS METÁFORAS DO CAPITALISMO

Com a emergência da questão ambiental, disputada no discurso e na prática nas mais diversas escalas de poder, logo surgem “teorias” baseadas em eficazes idéias-força, justapostas em discursos reducionistas, para incorporação da questão ambiental no modelo desenvolvimentista. Primeiramente, consideramos que o aclamado “desenvolvimento sustentável”, centro do atual discurso político, redefinindo alguns parâmetros da civilização no cerne de uma mesma estrutura alienante, permite a permanência de máscaras sociais.

Também sinalizamos para a educação ambiental como o principal instrumento da implementação de um modelo de desenvolvimento sustentável baseado na civilização. Assim, o meio ambiente trabalhado discursivamente pela idéia de desenvolvimento sustentável tem na educação ambiental o seu principal instrumento de aplicação ideológico-prática. Mas ela pode ser também, se considerada sobre outra perspectiva, um instrumento de mudanças –

instrumento de esperança para um desenvolvimento sustentável baseado na cultura, na diversidade.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO CONCEITO

É, então, dentro do que se convencionou chamar de “questão ambiental” ou “crise ambiental” – termos genéricos utilizados mais como jargões ecológicos e imersos discursivamente num vazio conceitual, contextual e político – que a educação ambiental surge como instrumento e como campo de luta. O surgimento de diversas ramificações do discurso de educação ambiental – “educação para o desenvolvimento sustentável”, “ecopedagogia”, “educação para a cidadania”, “educação para a gestão ambiental”, “educação para um futuro sustentável”, etc. – nada mais são do que tentativas de dar clareza ao descrédito do conceito e da proposta frente aos enormes desafios que a questão ambiental suscita. Como destaca Layrargues (2000), a ausência de resultados concretos e a fragilidade metodológica da prática da educação ambiental, assim como o contexto político externo de reivindicação cidadã de diversos grupos sociais, são os condicionantes básicos desta crise. Neste sentido, surge a necessidade de buscarmos um rigor que contribua para a construção de uma teoria ambiental alinhada com a práxis, com a transformação, assim como discutirmos a que tipo de EA estamos nos referindo quando destas afirmações.

Dito isto, podemos fazer algumas reflexões sobre a educação ambiental enquanto uma idéia operativa, um conceito. Podemos entender o ambiente, numa perspectiva ampla, como a superfície terrestre. Educar, numa perspectiva freiriana, como sinônimo de conscientizar, ou seja, desvelar criticamente as instâncias de dominação existentes na realidade e transformar esta mesma realidade em direção a uma sociedade sem opressores nem oprimidos (Freire, 1978). Podemos agregar ainda a concepção husserliana de consciência, entendida como uma intenção dirigida para o objeto, ou seja, é o próprio ser, e não a aparência do objeto, que é dado para a consciência² (Scherer, 1974), o que eleva à consciência para uma perspectiva relacional, negando que ela seja eminentemente interna ao ser ou esteja neutramente expressa no que é visado.

² Segundo Scherer (1974), essa nova concepção de consciência contém o princípio da filosofia como ciência rigorosa – únivoca ao “enigma do conhecimento” –, o que era um objetivo perseguido por Husserl através de sua proposta filosófica (fenomenologia husserliana).

Neste sentido, a educação ambiental – enquanto conceito – aparece como uma práxis transformadora da superfície terrestre e da sociedade por meio da conscientização, enquanto uma mudança na relação *sobre, no e para* o ambiente e a sociedade. Ou seja, não há (uma nova) consciência ambiental quando trabalhamos apenas o cognitivo (sobre), o afetivo (no) ou ainda o prático (para), já que são domínios indissociáveis no processo de mudança das relações com o ambiente, ou ainda ignorando o fato de que tudo isto perpassa todas as instâncias da vida social. Deste modo, educação ambiental não difere de conscientização ambiental ou, ainda, de educação (ou conscientização) socioambiental.

Esta é uma perspectiva que assume definitivamente o componente socioambiental. Afinal, conforme bem desenvolve Layrargues (2000), mesmo nos desastres naturais a dimensão dos impactos/riscos ambientais está associada aos fatores sociais, assim como as conseqüências da degradação e poluição ambiental não são distribuídas igualmente entre a população (o que podemos pensar nas mais diversas escalas):

“Nesse sentido, Hogan (1994) enfatiza que a mesma estrutura de classe social que determina a desigual distribuição da riqueza e dos canais de acesso aos centros decisórios também determina a desigual distribuição dos riscos ambientais e da poluição, afetando, portanto, a qualidade de vida destes indivíduos.” (Layrargues, 2000: 116)

“Os conflitos sociambientais são, em síntese, conflitos sociais que tem elementos da natureza como objeto e que expressam relações de tensão entre interesses coletivos/espacos públicos X interesses privados/tentativas de apropriação de espacos públicos.” (Layrargues, 2000: 119-120)

A EA ENQUANTO DISCURSO E PRÁTICA DE UM MODELO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Enquanto discurso e prática no mundo contemporâneo, a educação ambiental é um instrumento direto para aplicação, internalização (individual e coletiva) e disseminação de um tipo de desenvolvimento sustentável. E não se trata do desenvolvimento sustentável a partir de uma perspectiva cultural, e sim de um tipo de modelo civilizatório que busca conciliar as

esferas ecológica, econômica e social sob a mediação da esfera econômica, através dos mecanismos neoliberais que conferem poder total e irrestrito ao mercado. Neste sentido, o econômico subjuga o ecológico e o social e o desenvolvimento sustentável busca dissociar-se da esfera política e associar-se à produção da globalização, entendida como uma nova etapa do processo de internacionalização do mundo capitalista. Neste sentido, a sustentabilidade calca-se, em suma, em paradigmas desenvolvimentistas que incorporaram preceitos socioambientais como forma de lidar com as anomalias geradas dentro do próprio paradigma por conta da degradação acelerada do meio-ambiente. A definição ocorre, neste sentido, não por uma questão ético-moral, mas por conta das próprias limitações do modelo social civilizatório.

Este tipo de desenvolvimento sustentável baseia-se implicitamente no conceito de civilização, intimamente solidário às idéias de progresso, modernidade e evolução. Neste sentido, opõe-se o homem primitivo, submetido ao poder das forças da natureza, ao homem moderno, mestre em ordenar as forças naturais em seu proveito próprio. Conforme Gomes (1999), a noção de civilização é tomada como o resultado das realizações humanas em determinadas áreas geográficas, revelando a emancipação do homem sobre a natureza, ideal maior do mundo moderno. Desta forma, civilização traduz “um conjunto historicamente condensado de hábitos, usos e costumes, fruto de heranças, conhecimentos, tradições e imagens de representação de mundo” (Gomes, 1999). Perde-se a perspectiva da cultura enquanto diversidade em detrimento de uma “cultura” única, civilizatória. Nos dizeres de Layrargues (1998), “a verdadeira cultura seria representada pela civilização ocidental industrializada de consumo, e as outras, tratadas como entrave ao desenvolvimento, deveriam ser sumariamente eliminadas” ou, ainda, civilizadas pelos mecanismos de sedução ideológica via recursos midiáticos e simbólicos que produzam e mantenham o consenso em lugar da consciência.

Trata-se, então, de um desenvolvimento sustentável civilizatório que tem como principal instrumento uma educação ambiental de mercado. Trata-se de um discurso facilmente desmontável, que ainda busca criar meios de sustentar um modelo de produção, sociedade e conhecimento baseados em fragmentação, redução, individualismo, exploração e degradação, produzindo um consenso que se contrapõe a uma natureza que é “*complexa, coletiva, sistêmica, sinérgica, que recicla, que se volta para a vida*” (Guimarães, 2003: 88).

Importado e imposto para países como o Brasil junto com as políticas públicas ambientais, este desenvolvimento sustentável invade todas as instâncias da sociedade,

direcionando inclusive os seus valores e as políticas públicas. No nível das instituições, e como denuncia a professora Maria Adélia de Souza, a própria Universidade assumiu apressadamente o conceito da sustentabilidade e do ambiental – uma introdução acrítica, já que:

“(...) os estudos e teses produzidos nos inúmeros programas de pesquisa não cuidaram do rigor metodológico, isto é, de um método que se ajuste as características do funcionamento deste mundo novo em que vivemos” (Souza, 2008).

Ou seja, *“O que prevalece é o método analítico em um mundo impregnado de contradições. Conceitos são justapostos para montagem de um vigoroso discurso político-ideológico”* (Souza, 2008). Assim, tratam-se do que a autora chama de “conceitos fluidos”, que possibilitam a apreensão de falsos problemas diante da compreensão que precisamos ter sobre a natureza, o conhecimento do planeta, as características do nosso período histórico e a reconstituição metodológica destes conceitos.

MEIO AMBIENTE OU MEIO AMBIENTES

É também um desenvolvimento que busca padronizar uma concepção global de meio ambiente, como se esta concepção não variasse entre os mais diversos indivíduos e sociedades e como se o próprio meio ambiente fosse homogêneo, com as mesmas características, em todos os pontos do planeta. Trata-se de um ponto fraco fundamental do modelo civilizatório, um entrave ao desenvolvimento de uma Educação Ambiental emancipatória. Assim, a intenção é a de produzir um *consenso* ambiental calcado num dilúvio informacional que transforma o meio ambiente em um só, homogêneo, global e doente. Mas se o objetivo passa a ser a conscientização ambiental, é preciso levar em conta qual o olhar que determinada sociedade tem do meio ambiente no qual está inserida. Cada sociedade pode realizar sua própria apropriação da categoria meio ambiente, tanto do ponto de vista físico como do antropológico.

A própria concepção global (civilizatória) de meio ambiente variou no intervalo temporal que separa a Conferência de Estocolmo (1972) da Conferência do Rio de Janeiro (1992). Conforme nos esclarece Reigota (2004), o olhar que se tinha de meio ambiente em Estocolmo era diretamente relacionado com a relação homem-natureza, diferente do olhar apresentado no Rio de Janeiro em 1992, onde a visão estava voltada para a idéia de

desenvolvimento econômico. Esta mudança de concepção está relacionada com as transformações engendradas pelo processo de globalização econômica, refletindo na manipulação dos princípios da educação ambiental para que se encaixem perfeitamente nas pequenas mutações do modelo de desenvolvimento econômico vigente. Os conhecimentos são assim desvalorizados e reduzidos ao que é útil, prático e eficiente. Leff (2001) nos esclarece muito bem esse processo quando diz que:

“A educação e a formação ambientais foram concebidas desde a Conferência de Tbilisi como um processo de construção de um saber interdisciplinar e de novos métodos holísticos para analisar os complexos processos socioambientais que surgem da mudança global. Entretanto, a complexidade e a profundidade destes princípios estão sendo trivializados e simplificados, reduzindo a educação ambiental a ações de conscientização dos cidadãos e à inserção de “componentes” de capacitação dentro de projetos de gestão ambiental orientados por critérios de rentabilidade econômica” (Leff, 2001).

Fica claro que a educação ambiental com a qual estamos tendo contato relaciona-se com uma concepção de meio ambiente que se aproxima com a de recurso econômico. Daí estarmos envoltos em terminologias como desenvolvimento sustentável (desenvolvimento sustentável civilizatório), capital natural e educação para gestão ambiental. As próprias formas de relação dos povos com a natureza, ao longo da história, não foram as mesmas, nem de um país para o outro, nem de um hemisfério para o outro. Cabe pensar como pode ser possível atingirmos a educação ambiental que possa dar conta de um modelo de “desenvolvimento sustentável cultural”. Esse caminho, provavelmente, perpassa as várias concepções que as sociedades possuem de meio ambiente, e que aqui pretendemos indicar como um conceito que ultrapassa a fronteira do que se entende por meio natural.

A EA NA PERSPECTIVA DE UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL CULTURAL

Outro tipo de sustentabilidade permeia diversos grupos sociais organicamente ligados ao ambiente. Trata-se do que poderíamos denominar de desenvolvimento sustentável cultural, entendendo a cultura, seguindo as colocações de Gomes (1999), sob a perspectiva de valorização da diferença e de independência a determinados usos e costumes que antes

deviam se dobrar à idéia de evolução geral, ou seja, deviam ser reformatados para participarem de uma mesma e única direção, a do progresso, a da civilização. Os saberes tradicionais, dos atores historicamente negados, aparece aqui como estratégico na (re)configuração do espaço geográfico e da relação do homem como o meio ambiente. Aqui, desenvolvimento não é sinônimo de uma hierarquia de indicadores econômicos, mas entendido enquanto desenvolvimento social e humano numa realidade sustentável complexa.

A busca de um ponto de equilíbrio entre o desenvolvimento e o uso do meio ambiente enquanto recurso e enquanto depósito de rejeitos trabalha numa perspectiva acrítica, discursada e praticada como a única opção viável de “salvar o planeta”, o “meio ambiente”. É o que Ignacy Sachs (2002) chama de uma “*alternativa média entre o economicismo arrogante e o fundamentalismo ecológico*”, que seria o próprio ecodesenvolvimento (ou desenvolvimento sustentável³).

Em lugar de um ponto de equilíbrio baseado na civilização e no consenso deveríamos pensar, parafraseando a obra de Capra (1983), num ponto de mutação, baseado na cultura e na conscientização (educação), assumindo de vez que, seja nos moldes atuais ou nos projetados, o desenvolvimento é contrário ao meio ambiente (Altvater, 1995). Mas se o desenvolvimento calca-se numa teoria do desenvolvimento econômico enquanto um projeto analítico-empírico bem desenvolvido que referencia a teoria do desenvolvimento social (Pinheiro, 2006), o meio ambiente carece de uma base teórica ambiental.

O ponto de mutação pode ser pensado em termos de transição paradigmática. Na ciência, tratamos esse período de crise, com base em Thomas Kuhn (1978), como um período de revolução científica, que marca o fim da hegemonia de uma certa ordem científica (e a ascensão de outra)⁴ e é marcado pela incerteza e por profundas reflexões sobre o conhecimento e a prática científica. É analisando esse momento revolucionário que Boaventura de Sousa Santos (1987) afirma que uma sociedade revolucionada pela ciência não pode conceber o final do período de revolução científica apenas em termos de surgimento de um novo paradigma científico, mas também em termos do surgimento de um novo paradigma

³ No próprio ensaio, Sachs (2002) usa os dois termos como sinônimos, significando uma “abordagem fundamentada na harmonização de objetivos sociais, ambientais e econômicos” (p. 54).

⁴ Para Thomas Kuhn (1978), um paradigma entra em crise quando não consegue mais dar respostas a questionamentos sucessivos, ou seja, quando um bom número de *anomalias* subverte a tradição existente da prática científica. É este processo entre a queda de um paradigma e ascensão de outro que o autor denomina “revolução científica”.

social. Assim, a crise da ciência enquanto conhecimento unívoco está diretamente associada a uma crise ambiental que é talvez o principal foco da crise da sociedade.

Estas e outras crises são como tratamos fragmentariamente a crise que é, na verdade, uma só – a crise da civilização. Por isto, ao especular sobre a configuração do paradigma emergente, Sousa Santos (1987) fala-nos de um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. É num sentido similar que Milton Santos (2008), ao analisar a globalização (ou o globalitarismo) e constatando que falamos muito nos progressos e promessas da engenharia genética, chama-nos a atenção quanto as condições, hoje também presentes, de podermos assegurar uma “mutação filosófica do homem, capaz de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa e, também, do planeta”.

A Educação Ambiental enquanto instrumento emancipatório, via um desenvolvimento sustentável cultural, vem contrapor-se a um modelo que busca impor uma *racionalização* ambiental (invocando mudanças “culturais”) via um consenso civilizatório. Mais do que solução, vem para abrir possibilidades e reforçar as pequenas fissuras já engendradas por diversos grupos sociais.

Neste ponto, com base em Morin (2007), cabe ainda uma diferenciação entre racionalidade e racionalização. Ambos os conceitos têm a mesma fonte – a razão, uma vontade de ter uma visão coerente dos fenômenos, das coisas e do universo – mas tomam caminhos diferentes em seus desenvolvimentos:

“A racionalidade é o jogo, é o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real. (...) jamais tem a pretensão de esgotar num sistema lógico a totalidade do real, mas tem a vontade de dialogar com o que lhe resiste.” (Morin, 2007: 70)

“A racionalização consiste em querer prender a realidade num sistema coerente. E tudo o que, na realidade, contradiz este sistema coerente é afastado, esquecido, posto de lado, visto como ilusão e aparência.” (Morin, 2007: 70)

Embora tão diferentes, não há uma fronteira bem definida entre racionalidade e racionalização: *“Todos nós temos uma tendência inconsciente a afastar de nossa mente o que possa contradizê-la, em política como em filosofia”* (Morin, 2007: 70). Exercemos atenção/

desatenção seletiva ao que favorece/desfavorece nossas idéias e com frequência a racionalização se desenvolve na própria mente dos cientistas.

A PRODUÇÃO SOCIAL DA SUBJETIVIDADE

A civilização baseia-se na produção constante da subjetividade hegemônica. Vivemos numa sociedade mundial de controle que vive sob a égide de um poder imperial que é exercido em rede através, preponderantemente, do modo de subjetividade homogenética (Bastos, 2003). Baseado em Guattari & Rolnik (1986), Bastos (2003) afirma que tal modo de subjetividade (i) relaciona-se ao capitalismo mundial integrado e identifica-se com a globalização, mostrando-se preponderantemente como uma espécie de modelo único, caracterizando-se assim pela pretensão de abafar os vetores das singularidades; e (ii) se faz presente de forma explícita e implícita, em todos os lugares da perspectiva de que “não há um fora”, não havendo distinção entre dentro e fora, o que caracteriza mesmo a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Ou seja, tal subjetividade tem o caráter de reproduzir um modo hegemônico de pensar e ser no mundo, criando e reproduzindo consensos.

Outra forma de subjetivação, de caráter disruptor, caracteriza-se por seu aspecto múltiplo e singular, não caminhando de acordo com uma ordem e um modelo únicos e, portanto, predominantemente caosmótica e favorecendo o aparecimento de fatores criativos na produção de subjetividades. Conforme esclarece Bastos:

“quando esta subjetividade heterogenética irrompe, não só questiona a ordem vigente, como também traz à tona um grande potencial de forças de mudanças, dando oportunidades para gestarmos outras ordens, outras formas de relação” (Bastos, 2003: 96).

Polifônica e heterogeneticamente criadora, tal subjetividade alinha-se com uma perspectiva cultural e serve-nos à pensarmos um outro desenvolvimento sustentável, instrumentado não numa educação ambiental que (re)produza consensos, mas numa educação ambiental que conscientize, numa perspectiva de valorização da diversidade e de contraponto à subordinação ao mercado. O esverdeamento dos produtos e dos consumidores não altera as estruturas do sistema e tão pouco garante justiça social (e ambiental) à população.

É via a produção social de modos heterogenéticos de subjetivação que diversos grupos, à margem da sociedade dita civilizada, têm desenvolvido desde sempre um desenvolvimento sustentável referido em outras consciências, em outras formas de relação com o meio ambiente. Acabam por formar um amplo espectro de microrrupturas, pequenas fissuras numa macroestrutura reprodutora do modo de subjetividade homogenético.

Pelo que já colocamos até aqui, poderíamos chegar facilmente à mesma conclusão que o professor Paulo César Gomes (1999): viva a cultura e abaixo a civilização! Mas conforme o próprio autor atenta, esses dois conceitos, como objetos de intenso debate dentro do percurso das ciências sociais, podem e devem ser avaliados de maneira mais profunda, para além de imagens caricaturais. Assim, certamente existem outros elementos que devem ser levados em conta. Aqui não será o espaço para este aprofundamento, mas pelo que já desenvolvemos cabem algumas considerações.

O que chamamos de cultura de massas é, na verdade, um processo de aculturalização por meio de uma civilização de massas baseada numa “cultura” de elite, que ao desvalorizar a diferença e a autonomia em favor de uma idéia de evolução geral pode ser classificada como monocultura.

Em “*Monoculturas da Mente*”, Vandana Shiva toca em muitos pontos de nossa discussão. Aborda, por exemplo, como os sistemas locais de saber têm sofrido uma política de eliminação (através da invisibilidade e da degradação, com base em um sistema de classificação de saberes que tem a ver com as estruturas de poder, e não com os saberes por si e em si mesmos) e não de diálogo, numa perspectiva eminentemente colonizadora e civilizatória (afinal, a hegemonia demanda liderança intelectual, mesmo que seja falseada). Neste sentido, dissemina-se o saber hoje dominante, baseado na fragmentação, na uniformidade e na simplificação, destruindo o saber profundo e sistemático dos saberes locais (que trabalhavam com a idéia de um *continuum* ecológico) (Shiva, 2003). Deste modo, a autora aborda como os sistemas de saber evoluíram com os diversos usos da floresta como fonte de alimento e como auxiliar da agricultura, permitindo usos que viabilizavam a proteção dos recursos; cita como exemplo a Índia, onde a floresta tem sido a fonte de renovação da fertilidade agrícola.

A busca da civilidade difunde-se por meio da subjetivação homogenética, caracterizada pela reprodução constante do modo hegemônico de ser e pensar o/no mundo. Tal reprodução tem como principal vetor, hoje, o domínio dos meios de comunicação e

identifica-se diretamente com a produção da globalização. Baseado no despotismo e na mentira, o mundo de hoje é tal como nos fazem crer, ocultando o que ele verdadeiramente é e enterrando ainda mais aquilo que ele pode ser enquanto possibilidade. É assim, como fábula, perversidade e possibilidade, que Milton Santos (2008) aborda a globalização, oferecendo-nos subsídios para pensarmos o mundo contemporâneo.

A linguagem, outro pilar sobre qual se sustenta o trabalho da mídia, é repleta de palavras e imagens impregnadas de significados que ultrapassam a idéia central que exprimem, representando uma visão de mundo inerente à realidade em que foram produzidos (Fontenelle, 2008). A linguagem age de forma sutil, trabalhando a dimensão emocional e subjetiva do público, e portanto é também dado fundamental para pensarmos o modo hegemônico de produção social da subjetividade.

UMA OUTRA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, UM OUTRO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Em suma, se pensamos a EA como um conjunto de práticas relacionadas muito mais ao combate das manifestações da crise ambiental, criando uma “racionalidade ambiental” baseada na (re)produção de *consensos* que atuam sobretudo no domínio cognitivo dos indivíduos e legitimando o discurso civilizatório de desenvolvimento sustentável em todas as instâncias da sociedade – tal como ela aparece cotidianamente –, podemos concordar que de fato a EA vem sendo realizada com considerável sucesso. Se partirmos de uma outra EA, sinônimo de conscientização ambiental, baseada na cultura (diversidade) e na (re)criação de *consciências*, enquanto mudanças de relação e não uma mudança interna ao sujeito ou inerente ao que nos seria externo, podemos afirmar que na maioria dos casos não existe Educação Ambiental, embora ela exista em uma série de comunidades tradicionais – verdadeiras resistências, enclaves na civilização.

Assim, pensar a Educação Ambiental requer como primeiro esforço a clara identificação de qual perspectiva ela assume. Principalmente do ponto de vista civilizatório, esta perspectiva ocorre eminentemente implícita, até porque, como em todas as outras esferas, a EA se quer como um modelo único. É geralmente desta EA que se fala na mídia e na academia. Quando Layrargues (2000), por exemplo, destaca que “*em mais de vinte anos de existência, a educação ambiental não tem conseguido provar resultados na reversão da crise ambiental no tocante às suas atribuições*” trata-se, na realidade, deste modo hegemônico de

abordar e fazer EA; trata-se do insucesso de um modo de concebê-la, calcado nas concepções hegemônicas de natureza, meio ambiente, sociedade e desenvolvimento e muito mais preocupado em combater as manifestações da crise ambiental do que ela própria, em seus núcleos intersubjetivos.

É também da EA civilizatória que se fala geralmente quando classificamos a EA, como a classificação de Sorrentino (1995) em quatro correntes: a conservacionista vincula-se às ciências naturais, visando intervir nas conseqüências da degradação ambiental; a “educação ao ar livre” engloba desde os antigos naturalistas até os adeptos do movimento escoteiro e dos grupos de espeleologia, montanhismo e outras modalidades de lazer e ecoturismo; a corrente “gestão ambiental” evidencia os movimentos sociais enquanto um processo de mediação de conflitos de interesses; a quarta corrente – “economia ecológica” – está mais associadas aos ditames econômicos.

O que podemos chamar de “perspectiva cultural” não apresenta uma educação ambiental que quer para si o discurso de modelo único. Pelo contrário, devem existir tantas conscientizações ambientais quanto a diversidade de culturas propicie. Baseia-se na reintegração real do homem à natureza, como sempre ocorreu (e ocorre) em uma série de comunidades tradicionais até então marginalizadas, ou seja, em paradigmas alternativos. E são destas microrrupturas, destas resistências, que, como numa analogia à teoria dos refúgios, se espalham os focos de contestação que contribuem para uma profunda crise da civilização.

Daí a possibilidade de uma Educação Ambiental enquanto instrumento emancipatório de grande abrangência. Surge integrado (não só justaposto) à crítica do desenvolvimento sustentável civilizatório. Mais do que soluções, vem, por meio da articulação das redes de microrrupturas, abrir a possibilidade de construir estas soluções. Trazer um modelo pronto com soluções únicas é revestir-se do espírito que já nos governa; ou então tomar para si o rumo de um outro modelo civilizatório.

Sato (1997) nos fala de uma EA que incorpore um desenvolvimento que considere a qualidade humana, em vez da quantidade econômica. Em sua abordagem educativa, propõe ainda a incorporação de três grandes domínios: (i) o cognitivo, favorecendo a aquisição de experiência e conhecimentos na área ambiental e seus problemas correlatos (educação *sobre* o ambiente); (ii) o afetivo, despertando valores e motivações que considerem um ambiente mais adequado (educação *no* ambiente); e (iii) o participativo, promovendo a aquisição de habilidades e competências para agir e resolver os problemas ambientais (educação *para* o ambiente).

É uma boa abordagem operacional. Abarca, ao mesmo tempo, o que já ocorre em movimentos sociais tradicionais que sempre impuserem resistências ao modelo civilizatório (o que não significa que não tenham se transformado no espaço-tempo), entretanto, possuem experiências, conhecimentos próprios, bem como motivações e competências para resistir e das respostas a alguns desafios enfrentados na relação entre seus sistemas sociais e naturais, onde integram o cognitivo, o afetivo e o participativo como elementos indissociáveis.

Neste sentido, a EA na perspectiva do desenvolvimento sustentável civilizatório é um instrumento de atuação apenas no domínio do cognitivo, buscando, por caminhos objetivos e subjetivos (de maneira indissociável), um tipo de racionalidade ambiental alienante, favorecendo a manutenção das estruturas hegemônicas que perpassam todas as instâncias da sociedade. Alienação esta que reduz o domínio participativo a práticas ativistas e a soluções sobre as manifestações dos problemas ambientais. Alienação que não rompe com a concepção de uma natureza externa e que nos impede de pensar em novas possibilidades, o que também reduz o domínio afetivo ao nível das manifestações.

Estamos convencidos de que as categorias desenvolvimento sustentável, educação ambiental, cultura e civilização oferecem uma excelente oportunidade para elaborarmos uma problematização teórica que ajude a desvelar o discurso civilizatório, hoje figurado sob o “consenso democrático” de uma democracia de mercado. Para uma civilização que cria consensos, dentre eles o ambiental, cabe a luta em favor da ação de conscientizar (sinônimo de educação). Como o subtítulo de “*Por uma outra globalização*” (Santos, 2008) sugere, devemos pensar numa mutação “do pensamento único à consciência universal”.

Caracterizado por incertezas e confusões, os períodos de crise deixam-nos perplexos, desorientados. Mais do que nunca, e na impossibilidade de uma total clareza, lutemos por uma práxis transformadora, calcada numa ética e numa responsabilidade conscientizadoras. Desvelar o mundo, eis o que deve ser o propósito da Geografia, do conhecimento. E se as categorias de meio ambiente e de desenvolvimento sustentável são poderosas metáforas, discursos políticos, falsos problemas acadêmicos e científicos, como sugere Souza (2008), é por meio dessas que devemos iniciar a nossa análise.

A Educação Ambiental, como instrumento fundamental do remodelado projeto civilizatório, também emerge como categoria essencial para esta construção. Por isto mesmo, conjuga-se ao nosso mundo, que, conforme sugere Milton Santos (2008) existe como fábula, como perversidade e como possibilidade. E é de um mundo como possibilidade, numa globalização como possibilidade, que a Educação Ambiental pode ser apropriada pelo viés

transformador, emancipatório. Mais do que oferecer soluções para uma realidade que é dinâmica, nossa luta é pela abertura dos caminhos, das possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As organizações internacionais, enquanto mecanismos de hegemonia, desempenham um papel importante na redefinição dos sistemas educacionais dos países hegemônicos. Sousa Santos (2001) aborda esta questão na esteira do neoliberalismo e os efeitos devastadores que provocou na sociedade latino-americana, onde destaca a atuação do Banco Mundial e a aplicação de suas políticas universais, que têm o perfil geral de promover as privatizações, acabar com a gratuidade das universidades públicas, criar uma estratificação entre universidades e atenuar a responsabilidade financeira do Estado pela universidade pública. Consoante os contextos, essas políticas são impostas como parte de pacotes financeiros ou são adotadas por elites locais, técnicos de educação prestigiados e com poder político.

A relação entre Geografia e a moderna questão ambiental não foge a estas considerações. Foram disponibilizados recursos, criadas demandas de pesquisa e importados “pacotes de conceitos” que foram apressadamente assumidos pelo nosso curso, como em tantas outras áreas do conhecimento. Talvez na Geografia isto se torne ainda mais grave pelo relativo consenso, de geógrafos e não-geógrafos, de que o seu sistema explicativo engloba de uma só vez sociedade e natureza – daí a força de seu status como ciência ambiental –, como se isto não envolvesse simplificações historicamente consolidadas, como alerta Cidade (2001), e como se a própria geografia não tivesse suas fragmentações internas, práticas e teóricas. Afinal, *“se não pelo que alguns geógrafos afirmam explicitamente, mas pelo que muitos praticam, a geografia é o que faz cada qual e assim há tantas geografias quanto geógrafos”* (Santos, 2006: 10).

Esta forma de acomodação que a questão ambiental encontrou dentro da ciência geográfica, que evidentemente não pode estar desvinculada das reformas educacionais como um todo, satisfaz demandas sociais civilizatórias e mantedoras da estrutura e infra-estrutura do modo capitalista de produção. Satisfaz apenas uma necessidade de atualização, via mascaramento, das relações entre os homens e destes com a natureza, calcada em um

poderoso emaranhado contraditório de idéias-força⁵ associadas com tantas outras idéias de fácil apelo midiático e institucional.

Conforme destaca Ruy Moreira (2005), *“a crítica ao pensamento fragmentário, iniciada nos anos 1960/70, entra na geografia através da crise e do discurso ambiental”*. Como podemos ver hoje, o espírito crítico de “criação de um novo holismo” parece ter sido em boa medida pervertido em favor de uma ciência ambiental utilitarista, de mercado. É claro que houve avanços, mudanças e algumas reflexões teórico-metodológicas responsáveis – como no campo da geografia humanista e hoje na Nova Geografia Cultural –, mas o que prevalece é uma temática ambiental pautada de fora para dentro, como sublinha Souza (2008):

“A Universidade assumiu apressadamente o conceito da sustentabilidade e do ambiental, importando-os das agências financiadoras internacionais, sem ter tornado público uma discussão teórica mais consistente.” (Souza, 2008: 01). E completa ainda: *“conceitos são justapostos para a montagem de um vigoroso discurso político-ideológico”* (Souza, 2008: 01).

Neste sentido, meio ambiente, educação ambiental e desenvolvimento sustentável – idéias-força deste discurso – devem passar por uma reflexão teórico-conceitual. Não se trata de negá-los a priori, mas de questionarmos a validade do aparentemente exacerbado status acadêmico e científico que ganharam nas ciências, e mais especificamente na ciência geográfica. Assim, concordamos em parte com Oliveira (2003), quando diz que:

“Mesmo tendo consciência de que a temática ambiental tenha sido pautada de fora para dentro, e reconhecendo se tratar de um desafio diante da complexa realidade brasileira, deve-se ter a responsabilidade de, reconhecendo sua importância, reapropriá-la diante da pluralidade e diversidade dos contextos socioambientais e de um projeto de futuro” (Oliveira, 2003: 85).

Mascarar a realidade social com um discurso ambiental político-ideológico é algo fundamental para legitimar atitudes e atividades subordinadas ao mercado. Afinal, o papel de sujeito desloca-se do homem em sociedade para o ambiente em si mesmo, idéia que aliada à concepção de que toda atividade humana organiza-se melhor se organizada como mercado, fundamenta o “consumerismo ambiental” a partir dos anos 1990. Esta resposta “por cima”,

⁵ Eixo de um raciocínio, germe de uma ação.

engendrada por atores hegemônicos, está expressa em publicações eminentemente empresariais preocupadas com o “esverdeamento do consumo” e com as respectivas respostas que o mercado deva oferecer, como a publicação de Jacquelyn Ottman.

O mercado verde, que inicia com produtos ambientais e hoje tende a abarcar serviços ambientais, resulta em recompensas econômicas abundantes para as empresas que se tornam verdes, enquanto as recompensas socioambientais e pessoais são insuficientes e residuais; as estruturas de poder e dominação não são afetadas e há o fortalecimento do mercado como paradigma. Assim, enquanto o mundo civilizado (a globalização por cima) busca compatibilizar a integridade da biosfera e a subsistência das futuras gerações com o desenvolvimento por meio da economia política e de avanços tecnológicos, as forças da globalização por baixo perguntam se uma monocultura de mercado puramente materialista e singular pode realmente ser a marca da vida civilizada e se, mais do que qualquer desenvolvimento técnico, o que deve estar em pauta não é uma mutação filosófica do homem-no-mundo.

Esta análise passa pelo debate entre cultura e civilização – conceitos antagônicos e ao mesmo tempo complementares. Eles expressam, respectivamente, uma visão particularista – centrada em idéias de diversidade e autonomia – e uma visão generalista, com ideais de igualdade e liberdade. São conceitos multiescalares: podem ser trabalhados em termos globais, nacionais, regionais e locais, e não podem ser concebidos, quando aplicados à realidade social, fora de uma perspectiva de um campo de conflitos.

Uma das faces da crise ambiental, e de sua notória visibilidade, é a de que a natureza não pode mais ser um supermercado aberto e gratuito para todos para se tornar um mercado fechado controlado por poucos. A legitimação discursiva de práticas neste sentido vem por meio de documentos e relatórios em nível internacional (como o Relatório Brundtland e a Agenda 21), que são reforçados por organismos internacionais (FMI, BID, BIRD, etc.) como condições para empréstimos aos países periféricos. Na esteira deste processo poderosos conglomerados expandem seus tentáculos pelo globo, reforçando as estratégias hegemônicas e a pressão sobre os governos nacionais.

A doutrina civilizatória e seus corolários associados parecem desabar, enquanto as culturas emergem para requerer seu direito à autodeterminação. Ceceña identifica este momento quando afirma que *“as culturas supostamente mortas ou sistematicamente arrasadas emergem com uma força moral equiparável à deslegitimação da sociedade do progresso”* (Ceceña, 2005: 07); já Ruy Moreira, quando nos diz que *“como que numa ironia*

com a teoria dos resíduos da história, as sociedades de gêneros de vida comunitários e mercantis simples ganham assim uma atualidade e importância inusitadas no presente” (Moreira, 2005: 104).

BIBLIOGRAFIA (REFERÊNCIAS E REFERENCIAIS)

Altieri, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

Altwater, Elmar. **Introdução: Por que o desenvolvimento sustentável é contrário ao meio ambiente?** (cap. 1). In: *O preço da riqueza*. São Paulo: Editora da UNESP, p. 21-41, 1995.

Bastos, Rogério Lustosa. **Psicologia Social e Subjetividade: entre a Sociedade Disciplinar e a de Controle no Capitalismo Mundializado**. In: Bastos, R.L. (org.). *Psicologia, Microrrupturas e Subjetividades*. Rio de Janeiro: e-Papers, p. 87-110, 2003.

Capra, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Ed. Pensamento Cultrix, 447 p., 1993.

Ceceña, Ana Esther. **Hegemonias e Emancipações no século XXI**. In: Cecenã, A.E. (org.). *Hegemonias e Emancipações no século XXI*. Buenos Aires: CLACSO Libros, p. 07-14, 2005.

Cidade, Lúcia C. F. **Visões de Mundo, Visões da Natureza e a formação de Paradigmas Geográficos**. In: *Terra Livre*, n.17 (Paradigmas da Geografia. Parte II.). São Paulo: p. 99-118, 2001.

Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

Comte, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. In: *Auguste Comte: seleção de textos* (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, p. 03-39, 1983.

Ferreira, Leila da Costa. **A Questão Ambiental: Sustentabilidade e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 154 p., 1998.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- Frémont, Armand. **A Região, Espaço Vivido**. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.
- Fontenelle, Thiago Henriques. **A América Latina na Grande Imprensa Brasileira e a emergência de fortificação dos movimentos populares e seus meios de comunicação**. In: *Anais do XV Encontro de Geógrafos* (CD-ROM). AGB/São Paulo, 2008.
- Gomes, Paulo C. da C. **Cultura ou Civilização: a renovação de um importante debate**. In: Corrêa, R.L.; Rosendahl, Z. (orgs.). *Manifestações da Cultura no Espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- Granger, Gilles-Gaston. **A Ciência e as Ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 126 p., 1994.
- Guattari, Félix & Rolnik, Suely. **Micropolítica. Cartografia do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- Guimarães, Mauro. **Sustentabilidade e educação ambiental** (cap.3). In: Cunha, Sandra B. da; Guerra, Antonio J. T. (orgs.). *A questão ambiental – diferentes abordagens*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p. 81-105, 2003.
- Graziano Neto, Questão Agrária e Ecologia. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- Harvey, David. **A Geografia da Acumulação Capitalista: uma reconstrução da teoria marxista**. In: *A Produção Capitalista do Espaço*. São Paulo: Annablume, p. 43-73, 2005.
- Kuhn, Thomas. **A Estrutura das revoluções científicas** – 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- Lander, Edgardo. **Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocêntricos**. In: Lander, E. (org). *A Colonialidade do Saber. Eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 21-54, 2005.
- Layrargues, Philippe P. **A cortina de fumaça**. São Paulo: Annablume, 1998.
- _____. **Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais**. In: Castro, R.S; Layrargues, P.P.; Loureiro, C.F.B.

(orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

Leff, Enrique. **Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável**. In: Reigota, Marcos (org.). *Verde Cotidiano – o meio ambiente em discussão*. São Paulo: DP e A, 1999.

_____. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Agroecologia e saber ambiental**. In: *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, v.3, n.1. Porto Alegre: p. 36-51, jan./mar. 2002.

Minc, Carlos. *Ecologia e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 152 p., 2005.

Moreno, Nahuel. **Conceitos Básicos do Materialismo Histórico**. Disponível em <www.pstu.org.br/>. Acessado em 02/08/2008. Original do ano de 1984.

Moreira, Ruy. Sociabilidade e Espaço. **As formas de Organização Geográfica das sociedades na Era da terceira Revolução Industrial – um estudo de tendências**. In: *Revista AGRÁRIA*, n.2. São Paulo: 93-108, 2005.

Morin, Edgard. **Complexidade e ética da Soliedariedade**. In: Castro, R.S. de; Carvalho, E. de A.; Almeida, M.C. de (Coords.). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 15-24, 1997.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 120 p, 2007.

Nunes, Paulo. **Conceito de Externalidades**. Disponível em <www.knoow.net/cienceconempr/economia/>. Acessado em 10/10/2008. Data de publicação: 14/09/2007.

Oliveira, Elísio Márcio de. **Cidadania e Educação Ambiental: uma proposta de educação no processo de gestão ambiental**. Brasília: IBAMA, 2003, 232 p.

Ottman, Jacquelyn A. **Marketing Verde. Desafios e Oportunidades para a Nova Era do Marketing**. São Paulo: Makron Books, 1994, 190 pp.

Pereira, Mônica Cox de Britto. **Desenvolvimento e Meio Ambiente: O Todo é Maior que a Soma das Partes**. In: *Revista Plurais*, v.1, n.2. Anápolis: UnUCSEH, junho/2005, 265-272.

- Pinheiro, Daniel R. de C. **A Natureza é madrasta: contribuição para a idéia de desenvolvimento sustentável.** In: Pinheiro, Daniel R. de C. (org.). *Desenvolvimento sustentável: desafios e discussões*. Fortaleza: ABC Editora, 2006, p. 293-304.
- Primavesi, Ana Maria. Agroecologia e Manejo do Solo. In: Revista Agriculturas, v.5, n.3, setembro de 2008.
- Reigota, Marcos. **O que é educação ambiental** (coleção primeiros passos). São Paulo: Brasiliense, 2004.
- Rupert, Mark. **Alienação, Capitalismo e sistema inter-Estados: rumo a uma crítica marxista/gramsciana.** In: Gill, S. *Gramsci: materialismo histórico e relações internacionais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p. 125-156, 2006.
- Sachs, Ignacy. **Pensando sobre o desenvolvimento na era do meio ambiente: do aproveitamento racional da natureza para a boa sociedade.** In: Stroh, P.Y. (org.). *Ignacy Sachs: Caminhos para o desenvolvimento sustentável – 4ª edição*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- Santos, Milton. (1996). **O retorno do território.** In: Santos, M. et al. (orgs.). *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo, Hucitec, p. 15-20.
- _____. (1998). **Nação, Estado e Território.** In: Mendonça, M. e Motta, M. (orgs.). *Nação e Poder: as dimensões da história*. Niterói, EdUFF, p.23-29.
- _____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** São Paulo: Editora da USP, 260 p., 2006.
- _____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal – 15ª edição.** Rio de Janeiro: Record, 2008.
- Scherer, René. **Husserl, a Fenomenologia e seus Desenvolvimentos.** In: Châtelet, F. *História da Filosofia. Idéias, Doutrinas, vol. 6. A Filosofia do Mundo Científico e Industrial, 1860-1940*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 234-262, 1974.
- Shiva, Vandana. **Monoculturas da Mente. Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 242 p., 2003.

- Sorrentino, M. **Formação do educador ambiental: um estudo de caso.** *Tese de Doutorado*, Universidade de São Paulo, 1995.
- Sousa Santos, Boaventura de. Um Discurso sobre as Ciências. Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 59 p., 1987.
- _____. **O Capitalismo Universitário.** Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/>>. Acesso em 28/08/2008. Originalmente publicado na Revista Visão de 29 de novembro de 2001.
- Souza, M.J.L. (1995). **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento.** In: Castro, I.E.; Corrêa, R.L.; Gomes, P.C. *Geografia: Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p. 77-116.
- Souza, Maria Adélia A. de. **Meio ambiente e Desenvolvimento Sustentável: as metáforas do capitalismo.** Disponível em <www.territorial.org.br>. Acesso em 10/08/2008. Texto inédito (em elaboração), 11 p., 2008.
- Teixeira, Antonio Carlos. **Educação ambiental: caminho para a sustentabilidade.** In: Teixeira, A. C. (coord.). *A questão ambiental – desenvolvimento e sustentabilidade*. Rio de Janeiro: FUNENSEG, p. 03-32, 2004.
- Trein, Franklin. **A Práxis no Nosso Tempo.** *Anais do 9º Encontro da Prática de Ensino em Geografia*. Niterói, UFF, 12 p., 2007.
- Vázquez, Adolfo S. **Apêndice II: Sobre a Alienação em Marx.** In: *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, p. 415-431, 2007.
- Zhour, A.; Laschefski, K.; Pereira, D. **Desenvolvimento, Sustentabilidade e Conflitos Socioambientais.** In: Zhour, A.; Laschefski, K.; Pereira, D. (orgs.). *A Insustentável Leveza da Política Ambiental – desenvolvimento e conflitos socioambientais*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-23, 2005.