

## A EDUCAÇÃO (AMBIENTAL) COMO PRÁTICA POLÍTICA TRANSFORMADORA

**Manoel Pedro de Oliveira Júnior**  
Universidade Federal de Sergipe  
pedrinhogeoufs@hotmail.com

### Resumo

A crise ambiental é nesse início do século, junto com as formas degradantes pela qual passa a classe-que-vive-do-trabalho, um exemplo da lógica incontrolável e destrutiva da sociedade do capital. Diante disso temos como objetivo uma proposta de construção de Educação Ambiental para além dos interesses reificados da sociedade. Uma construção teórica que transcenda as formas ideológicas das concepções hegemônicas que pouco tem contribuído para a efetivação da sustentabilidade sócio-ambiental. A construção do texto está fundamentada nos escritos de autores que tem como embasamento teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, o que permitiu a visualização das contradições à “luz” do discurso da Questão Ambiental apresentada pelos meios de comunicação de massa e acadêmico-científicos. Entre os autores que nos dão base teórica estão: MARX (2006); MÉSZAROS (2003, 2006 e 2007); FOSTER (2005); LOUREIRO (2004, 2006 e 2007). Diferentemente das concepções hegemônicas, defendemos que não há possibilidade de desenvolvimento sustentável sob o domínio do sistema produtor de mercadorias. Essa é uma concepção minoritária e que defende a instauração de uma nova lógica societal, ou seja, o rompimento com a lógica destrutiva do capital, pois só assim, poderemos objetivar uma nova relação entre homem e a natureza. Diante disso, acreditamos que somente numa sociedade de produtores livres e associados, socialista, é que se rompe com a alienação da relação homem X natureza; e assim, constrói-se uma nova “sustentabilidade ecológica”. Compreendemos que a educação pode e deve buscar a superação dessa lógica desumanizadora da sociedade de mercado, onde tudo torna-se mercadoria. Dizemos isso por que: os conservadores e reformistas colocavam na educação um papel essencial, quer para manter o equilíbrio e a harmonia social, quer para ajustes que resolvessem disfunções sociais. Porém, neste momento o que se faz urgente é revolucionar a estrutura e ordem dominantes, não é mais concebível e aceitável propostas teórico-metodológicas que almejem reformá-las.

**Palavras-chave: Educação; Capital; Crise Ambiental**

## INTRODUÇÃO

A crise ambiental é nesse início do século, junto com as formas degradantes pela qual passa a classe-que-vive-do-trabalho, um exemplo da lógica incontrolável e destrutiva da sociedade do capital. A preocupação com a Questão Ambiental, e de como ela é tratada, surgiu a partir de discussões e debates sobre a necessidade de um ensino que permita ao aluno uma concepção mais crítica.

A construção do texto está fundamentada nos escritos de autores que tem como embasamento teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, o que permitiu a visualização das contradições à “luz” do discurso da Questão Ambiental apresentada pelos meios de comunicação de massa e acadêmico-científicos. Entre os autores que nos dão base teórica estão: MARX (2006); MÉSZAROS (2003, 2006 e 2007); FOSTER (2005); LOUREIRO (2004, 2006 e 2007).

O interesse pelo objeto reside na proposta de construção de uma Educação Ambiental para além dos interesses reificados da sociedade do capital. Uma construção teórica que transcenda as formas ideológicas das concepções hegemônicas que pouco tem contribuído para a efetivação da sustentabilidade sócio-ambiental. Então, não vendo a possibilidade de estabelecimento dessa sustentabilidade sob o signo capitalista, a proposta que se desenvolve com a discussão que se segue, almeja também a transcendência da alienação capitalista e de todas as formas que são sustentáculo à (re)produção do sistema produtor de mercadorias.

Então, observando a questão ambiental por esse viés - como consequência da relação Sociedade *versus* Natureza sob a lógica de um sistema autodestrutivo - passa-se a entendê-lo e vê-lo, como superável. É o que se objetiva com este trabalho: apresentar uma proposta de Educação Ambiental (EA) baseada no materialismo histórico e dialético para buscar a construção de uma sociedade efetivamente sustentável, almejando o estabelecimento da unicidade dialética entre homem-natureza.

## Educação e Educação Ambiental Emancipatória

Em seu livro *O Que é Pedagogia*, GHIRALDELLI JUNIOR (1996) fala de uma crise da educação que não deixa de ser uma crise da pedagogia, assim como, de toda a estrutura societal vigente, já que, não se deve conceber a “educação como uma dimensão estanque e separada da vida social”. Ou, ainda mais abrangente, não se pode compreender qualquer esfera da vida social a não ser através da observação crítica da totalidade da estrutura social, marcada pelas contradições e lutas de classes que caracterizam o sistema do capital. (LOMBARDI, 2005, p. 4).

Desde a ascensão da sociedade capitalista e a hegemonia do projeto ideológico burguês de dominação assiste-se uma personificação do sujeito, enquanto indivíduo ou consumidor. Ou seja, compreende-se a subjetividade humana enquanto seres ávidos por consumir objetos somente GHIRALDELLI JUNIOR (1996). Nessa mercantilização, coisificação de tudo e de todos, ocorre à desestruturação do aparelho escolar estatal, ou seja, com o domínio da ideologia neoliberal, do Estado mínimo, que entra em vigor a partir dos anos 80, o Estado “transfere” a responsabilidade de controle dessa esfera da sociedade à iniciativa privada. É por isso que Mészáros afirma:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demanda do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2005, p. 16)

A situação de deterioração das estruturas sociais se agravou nesse final do século XX e início do novo século. Com a queda do bloco socialista do Leste europeu e da ex-União Soviética, assim como, pela hegemonia da sociedade do capital, principalmente de seu projeto neoliberal. Observa-se a partir de então, o acirramento das contradições desse modelo de sociedade: desemprego estrutural, fome, criminalidade, favelização, crise ambiental.

Diante dessas condições, contrariando as perspectivas equivocadas de análise do contexto atual, como a do “fim da história” de Fukuyama, nota-se surgir perspectivas revolucionárias para a superação desse modelo de desenvolvimento. E, não seria diferente na educação, já que,

Não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente,

acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens” (LOMBARDI, 2005, et. al. p. 4).

Então, devem-se buscar formas não-alienadas de conceber a educação, a pedagogia, a didática, a avaliação, a gestão escolar e a formação dos docentes. Podem-se construir projetos transformadores, emancipatórios para toda a sociedade com a finalidade de superar as mazelas que tanto marcam a sociedade. E, a educação tem papel relevante na construção desse projeto, assim como o teve para a burguesia na propagação de seus valores: consumismo, individualismo, concorrência, entre outros. Para Mészáros (2005, p. 16), “o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo. Aprende-se a todo o momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado”.

Loureiro (2004) afirma que os fundamentos da Educação Ambiental foram definidos e aceitos na década de 1970, no entanto, apesar de parecer redundante, tornou-se necessário (re)escrever sobre categorias conceituais utilizadas por educadores ambientais bastantes divulgados desde Belgrado e Tbilisi. Essa necessidade se deve porque: “*Certos conceitos e categorias teórico-metodológicas passaram a ser tão comuns e recorrentes na fundamentação dos projetos, programas e ações que se esvaziaram de sentido*” (p. 19). Isto resultou numa perda de “densidade na compreensão do que caracteriza a Educação Ambiental” assim como, “da capacidade de refletir e se posicionar diante das tendências existentes”.

Sendo assim, busca novos argumentos e desenvolve categorias conceituais e, com isso, sinaliza para a “compreensão crítica da Educação Ambiental e daquilo que define sua identidade”. Rompendo com o pensamento pragmático, que valoriza soluções técnicas e a ciência, Loureiro (*op cit*) encaminha as discussões sobre uma “Educação Ambiental Emancipatória” tendo como base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético e a pedagogia freireana.

Com esta forma de Educação, Loureiro almeja a construção de um corpo teórico que possibilite compreender a Educação Ambiental em seu sentido educativo e transformador contrapondo-a às formas burguesas - hegemônicas - do fazer pedagógico que a caracterizaram enquanto comportamentalista e tecnocrática. E define assim:

A *Educação Ambiental Transformadora* é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre a forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais. Em que a dimensão política da educação seja “a arte do compromisso e da intransigência” (MORIN, 2002 p. 43) – compromisso com a transformação societária e intransigência na defesa dos valores, atitudes individuais e ações coletivas condizentes com a emancipação (LOUREIRO, *ibid*, p. 89).

E, continua na caracterização do que entende por uma educação com proposta emancipatória, rompendo com concepções comportamentalistas, dizendo:

A Educação Ambiental emancipatória e transformadora parte da compreensão de que o quadro de crise em que vivemos não permite soluções compatibilistas entre ambientalismo e capitalismo ou alternativas moralistas que descolam o comportamental do histórico-cultural e do modo como a sociedade está estruturada. O cenário no qual nos movemos, de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização do humano como ser descolado da natureza é, em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam à justiça social, ao equilíbrio ecossistêmico e à indissociabilidade entre humanidade-natureza (LOUREIRO, 2004, p. 94).

Para Loureiro (*ibidem*, p. 20), ocorre no âmbito do debate sobre os problemas ambientais “um senso comum generalizado e pouco reflexivo sobre conceitos” e, sendo estes, apropriados indistintamente e sem a devida preocupação teórica, “ocasionam a perda de competência para o estabelecimento claro do *que se quer* com e o *que é* o fazer educativo *ecológico*, cidadão e crítico”. Então, fugindo de qualquer reducionismo epistemológico e da negação do processo educativo enquanto processo dinâmico, o autor objetiva, ao retomar a reflexão sobre os fundamentos e conceitos da Educação Ambiental, “definir premissas” para com isso, fundamentar uma tendência crítica que dê ênfase a Educação Ambiental “como uma visão paradigmática diferenciada *da e na* educação”. E afirma que:

Desse modo, apresentamos conceitos que podem ser confrontados democraticamente no processo dialógico que dinamiza a atividade pedagógica, e que permitem elucidar e demarcar os diferentes campos teóricos que subsidiam a Educação Ambiental em suas múltiplas abordagens (LOUREIRO, 2004 p. 21).

Observa-se que para a efetivação de um fazer pedagógico transformador torna-se fundamental romper com tradições teórico-metodológicas que homogeneizam e simplificam a realidade sócio-histórica. Faz-se necessário o respeito à diferença seja ela de idéias ou de modos de viver e ser (principalmente, de grupos que apresentam formas diferenciadas de relacionar-se com e na natureza, que não aquela imposta pela

sociedade da mercadoria), isto é uma forma coerente com a “visão de ambiente enquanto complexidade”.

No entanto, a defesa pela diversidade não pode levar a um “pluralismo indiferenciado, em que as vivências pessoais e as lutas sociais se dêem numa história diluída e desconexa, na qual a negação, a confrontação de teorias e argumentos e a superação transformadora tornam-se impossíveis de se realizarem”. Já que, seria “recair num relativismo absoluto e no atomismo de iniciativas” - válidas em si mesmas. Estas posturas não “contribuem à consolidação da educação como atividade cidadã, reflexiva e afinada com a superação de dominação vigentes” (WOOD, 2003 *apud* LOUREIRO, 2004). E, acredita que:

É absolutamente crucial para a concretização de um novo patamar societário que a produção em educação ambiental aprofunde o debate teórico-prático acerca daquilo que pode tornar possível ao educador discernir uma concepção ambientalista e educacional conservadora e tradicional de uma emancipatória e transformadora, e as variações e nuances que em ambas se inscrevem, problematizando-as, relacionando-as e superando-as permanentemente. (LOUREIRO, 2004 p. 139).

A educação ambiental possui um bloco que é hegemônico em seu todo heterogêneo e, que se definiu enquanto proposta, como a orientadora principal do movimento ambientalista. Segundo Loureiro (2004 p. 40):

A característica marcante desse bloco, composto por tendências que obtiveram aceitação pública e sucesso político, é ser constituída por agentes sociais que buscam mudanças sem questionamentos profundos à estrutura societária em que se deu a degradação ambiental dos últimos séculos.

Ainda segundo o autor:

Nessas abordagens que colocam o determinante no plano ético, parte-se da premissa de que a crise ambiental decorre de uma crise civilizatória antecipada por uma crise ética, no sentido de ausência de um conjunto de valores que possam balizar as ações humanas dentro de uma visão de maior integração à natureza. (LOUREIRO *ibid* p.48)

Sabendo que não é possível estabelecer uma ética que ignore a sociedade em que se move, já que a ética é (re)criada, formada por esta. Propõe que:

A Educação Ambiental tem a responsabilidade sim de construir uma nova ética que possa ser entendida como *ecológica*, desde que esta se defina no embate democrático entre idéias e projetos que buscam a hegemonia na sociedade e no modo como esta produz e se reproduz, problematizando valores vistos como absolutos e universais. O que é bom, justo, certo e solidário para uma determinada comunidade e sua moral pode não ser para outra que esteja em uma situação objetiva diversa. (LOUREIRO *ibid* p.51)

Sendo assim, observamos na educação e, especificamente na Educação Ambiental uma profusão de modelos e métodos idealizados, como se o fazer educativo fosse uma realidade estanque, uma esfera separada da realidade extra-escolar. Estes

concebem a escola como se as políticas públicas e leis que regem a educação não estivessem envolvidas na trama social em que está contido todo o desenrolar sócio-histórico. Assim como, os sujeitos inseridos que são submetidos às mais variadas formas de degradação (desemprego, fome, violência) não levassem essas contradições para o ambiente escolar. Por isso, idealizam propostas para a prática educativa que não consideram a realidade vivida e percebida por esses sujeitos, sugerindo propostas surreais que não valorizam os conhecimentos anteriores dos alunos, de sua comunidade; e, quando estes são considerados, ficam no nível da abstração, do idealismo.

Permanecendo dessa forma, não possibilita a apreensão da realidade em que estão inseridos, em sua dinamicidade de relações sócio-territoriais desiguais e combinadas. Não compreendem que:

Educar é negar o senso comum de que temos “uma minoria consciente”, secundarizando o outro, sua história, sua cultura e consciência. É assumir postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, sem métodos e atividades “para” ou “em nome de” alguém que “não tem competência para se posicionar”. É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade. (LOUREIRO, 2004 p. 28)

Não é mais aceitável que a Educação Ambiental esquive-se de confrontar as contradições que o sistema sociometabólico do capital traz em seu seio. A escola é uma instituição inserida numa sociedade marcada pela divisão de classes, onde ocorre a apropriação da riqueza produzida socialmente por uma minoria da população. Onde a maioria é lançada à fome, ao desemprego estrutural, à criminalidade. Isso influi na subjetividade dos alunos, assim como, dos docentes. Eles vivem as conseqüências dessas contradições diuturnamente. Uns mais, outros menos. Então, não pode-se mais ficar desenvolvendo projetos da semana ambiental da escola que trate somente do lixo e sua coleta seletiva; de preservar as espécies ameaçadas. Antes disso, torna-se urgente humanizar “o bicho” homem, brutalizado pelo modo de produção vigente. Como também, preparar os alunos para a construção de uma sociedade sem classes, sem opressor e oprimido.

Ao ler Mészáros (2007), vê-se que as contradições do sistema produtor de mercadorias são intransponíveis e irreformáveis, enquanto o objetivo da produção social for a satisfação do “lucro”, portanto, tem de ser, e serão superadas. Logo, preparar-se (alunos, professores e demais sujeitos históricos) para o processo revolucionário que se

objetiva, é viável. O mundo já foi, e é, constantemente pensado agora se faz necessário transformá-lo para além das amarras desumanas e alienantes do capital.

Dessa forma, a Educação Ambiental, objetiva-se a ser uma *práxis* educativa fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais existentes. Um movimento de libertação consciente e de transcendência permanente das formas reificadas na sociedade do capital. Que supere a alienação desse modo de produção que se dá em nível material e simbólico. Porém, cabe ressaltar que essa superação deve se dar a nível individual e, principalmente, coletivamente.

Educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições.[...] a ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico, autocrítico contínuo, pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário em que nos movimentamos, do “lugar” ocupado pelo sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação consciente e política, propicia a construção de sua dinâmica. [...] Emancipar não é estabelecer o caminho único para a *salvação*, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e forma de organização societária, produzindo patamares diferenciados de existência (LOUREIRO, 2004. p. 32).

Sendo que esta não é uma proposta de Educação Ambiental genérica, ou seja, uma educação composta de conceitos que servem indistintamente para tudo aquilo que se denomine, ou autodenomine, de Educação Ambiental; por isso, torna-se imprescindível distinguir que categorias como emancipação, transformação social, transcendência da auto-alienação do trabalho são relevantes nessa proposta educativa, pois são essas categorias que singulariza essa forma de *ser* e de *fazer* a educação ambiental das outras formas reificadas.

A educação ambiental reificada, hegemônica, promove e reforça em seu fazer didático-pedagógico distorções e dicotomias. Estas são representadas por um entendimento do ambiente como algo extrínseco (exterior) ao homem, assim como a natureza. Logo, aquilo que é humano é nefasto, o que cria oposição entre o natural e o humano (socialmente construído). Aí o espaço urbano não faz parte do ambiente então, a prática de pesquisa de campo resume-se a visita a ecossistemas “naturais”. Portanto, a educação é vista como o meio para salvação da natureza, a escola aí permanecendo, como antes, vista como a possibilitadora de ascensão social. Não um elemento de (re)produção das condições de dominação.

Mas, para a transformação societal almejada é relevante e necessário o constante “intercâmbio” entre as ciências ditas “sociais” e aquelas vistas como ciências da “natureza”. Dessa forma compreendem-se os processos envolvidos na dinâmica da vida social (da história natural e da natureza histórica), ou seja, como as sociedades (re)produzem sua sobrevivência, satisfazem suas necessidades nos diferentes modos de produção. Para assim, buscar formas teórico-prática de superação da lógica vigente.

[...] as ciências naturais trazem uma compreensão sobre o processo de aparecimento e extinção das espécies do gênero *Homo*, e do recente domínio do *Homo sapiens* (a atual humanidade), que colabora para evitarmos construções antropocêntricas, como se fôssemos o ápice da evolução natural, uma espécie capaz de exercer seu domínio planetário sem restrições de ordem biológica, do modo como aparece em algumas tradições sociológicas e filosóficas. [...] Por outro lado, as ciências da natureza são cruciais para evitarmos compreensões “biologizantes” do ser humano na natureza, como se este fosse um ser inespecífico, o entendimento da realidade como uma externalidade e das mudanças sociais como algo linear, sem historicidade, no processo evolutivo natural (LOUREIRO, 2004, p. 36).

A ruptura entre estas áreas do conhecimento humano foi historicamente estabelecida, e num período recente, no entanto, uma minoria já busca superá-la. No entanto, a utilização indevida de categorias de uma área do saber (das ciências “naturais” por exemplo), transposta literalmente para a outra (ciências sociais) provoca distorções gravíssimas. Servindo às vezes para discursos ideológicos reificados. Este darwinismo social, para Loureiro provoca um triplo equívoco:

Primeiro, por diluir a especificidade da natureza humana a uma natureza genérica, desconsiderando o fato de que somos natureza com atributos próprios que nos definem como espécie (cultura, trabalho, história etc.). Segundo, porque acaba reforçando o ideológico discurso de orientação liberal de que é natural para a evolução a eliminação dos mais fracos, ou seja, que é eticamente válida a desigualdade socioeconômica e a miséria, desconsiderando que tais condições são produtos de relações sociais historicamente marcadas e que, exatamente por isso, podem ser superadas. Terceiro, porque ignora o contexto histórico em que Darwin formula os paradigmas dominantes naquele momento de expansão do capitalismo, da cultura européia como a única válida e de afirmação das abordagens positivistas e cartesianas (2004, p. 37).

Então, precisa-se entender (perceber enquanto) que o homem é uma espécie biológica, mas para sobreviver na natureza exterior precisa apropriar-se dela, para comer, habitar, vestir-se. Para satisfazer as necessidades *no/pelo* trabalho precisa-se do outro, necessidades que são sociais e historicamente determinadas. Uma realidade que se complexificou: dos pequenos grupos comunais à sociedade complexa na contemporaneidade, que “originou” uma organização política também complexa.

Entende-se que não se pode ter uma “dignidade sob o signo capitalista”, como bem mostra Mészáros (2007) quando trata sobre a questão da sustentabilidade. Para o autor, esta só se dá com o estabelecimento da igualdade substantiva. Isso mostra que não é uma questão ética, moral ou de mudança de comportamento individual - como se faz crer as correntes hegemônicas do ambientalismo - que trará a sustentabilidade ecológica. Agindo assim, a Educação Ambiental desvincula a crise ecológica da estrutura que a determina sob o modo de produção do capital.

É preciso ter em mente que as discussões sobre a degradação ambiental é “fruto” também de um contexto histórico de crise de reprodução do capital. Um sistema que procura saídas para manter-se enquanto lógica hegemônica, querendo escapar das contradições e falhas metabólicas<sup>1</sup> trazidas no seu próprio cerne. Nesse momento, a natureza (ou melhor, os recursos naturais) torna-se uma preocupação atual não por seu significado social, mas por representar um obstáculo à reprodução ampliada do capital. Voltam-se os olhos para a Questão Ambiental porque a natureza passa a ser um “bem” escasso.

É preciso entender que é uma questão que impõe limites à sustentabilidade não só da vida de algumas espécies do planeta, mas também, do próprio sistema. Diminuindo as margens de lucro com gastos com a saúde, com a infra-estrutura. Aglomerados em centros urbanos em condições precárias de moradia, saneamento, transporte (o que influi na produtividade do trabalhador) o capital precisa tornar o meio ambiente mais habitável. Não que esta preocupação lhe seja característica, mas para assim conseguir maiores magnitudes na taxa de mais-valia pela exploração cada vez maior do trabalhador, encurtando ainda mais o tempo de trabalho necessário e alargando o tempo de trabalho excedente. Este é o lado mais cruel da questão ambiental, pelo viés do capital: preocupar-se primeiro e unicamente em manter as margens de lucro em um nível aceitável, não na condição desumana a que são lançados milhares de trabalhadores e trabalhadoras com o subemprego e o desemprego.

Por isso, concordamos com Loureiro (2007), para o autor, a tradição marxista tem grande contribuição a dar no entendimento da crise ecológica e não pode

---

<sup>1</sup> Segundo Mészáros (2007, p. 59), “o sistema do capital é caracterizado por uma tripla fratura entre:

- 1) a produção e seu controle,
- 2) a produção e seu consumo e
- 3) a produção e a circulação – tanto interna como internacional – dos produtos.

Como resultado, é um sistema irremediavelmente *centrifugo* em que as partes conflitantes e internamente antagônicas se dirigem para direções muito diversas.”

ser desprezada. E, entre os motivos que defende estão: primeiro, porque o marxismo possibilita a compreensão das relações sociais dos homens com a natureza e das mediações que caracterizam as ações dos indivíduos sociais no mundo, o que contribui para o entendimento de que as relações estabelecidas pela sociedade com a natureza são históricas, “determinadas” pela forma como produzem sua sobrevivência, ou seja, pelo modo de produção vigente; segundo, em função de sua capacidade de explicação dos processos que definiram as diferentes formas de uso e apropriação da natureza, produção material e organização cultural na história; terceiro, porque, quando a abordagem crítica não se cristaliza em dogmas e em mecanismos nas relações cultura-economia e linguagem-trabalho, assumindo o método dialético, permite uma leitura não fatorialista e não dicotomizada de temas relevantes: como a questão ambiental, por exemplo; quarto, como dito anteriormente, contrariando a opinião de alguns ambientalistas, a natureza em Marx é realisticamente prioritária sobre a sociedade, uma unidade auto-organizada de diferentes níveis em uma totalidade complexa; quinto, se há alguma insuficiência na obra marxiana, em como ele concebia a relação da sociedade com a natureza, decorre do contexto histórico em que viveu, em que a possibilidade de esgotamento da base vital era inimaginável em escala global e os agentes sociais menos complexos em suas formas de organização e atuação política diante dos mecanismos de exploração, do que de incompatibilidades teórico-metodológicas com o campo ambiental. Sexto, porque a inclusão simplificada de Marx entre os “modernos” em contraponto aos “pós-modernos”, configurados como dois blocos monolíticos em que o segundo representa o que há de atual e uma superação linear do primeiro, justificando sua condenação “à lata do lixo da história”, é de extrema fragilidade argumentativa e, finalizando, a contundente defesa ao marxismo, porque é uma tradição que não perdeu sua atualidade e validade teórica, política e metodológica já que ainda não foram superadas as contradições do sistema do capital, pois enquanto o sistema sociometabólico do capital dominar as relações sociais a obra de Marx, sua teoria e método, não estará superada. Segundo Pedrosa (2007 p. 78, et. al.):

Não há como abandonar certos progressos do pensamento social: suas ausências voltam a ofuscar fenômenos já desvendados. Talvez seja mais prudente revisita-los, reinterpretá-los, desembaraçá-los e livrá-los de deformações agregadas por usos apressados e pragmáticos no século mais destrutivo da história. Isso evita o desperdício e o descarte.

Karl Marx é um desses autores que têm sido impacientemente descartados. Há como entender essa atitude e até mesmo esse antimarxismo. Em boa parte, ele é uma reação aos marxismos do século XX e sua pressa em produzir um outro mundo. Mas parece que há uma cratera entre Marx e o

militantismo marxista do século XX. E trata-se mesmo de um problema de entendimento da dialética materialista. É que o século XX demorou muito para ter acesso a certos textos de Marx ou dele na companhia de Engels.

Faz-se necessário a união de todos os movimentos sociais (trabalhadores urbanos e rurais, ambientalista, feminista, homossexuais, afros-descendentes, entre outros) para “construir” formas concretas de superação da lógica do capital. Já que, segundo Mészáros (2007) as variadas tentativas de superação das “limitações sistêmicas do capital” que ocorreram durante o século passado fracassaram. O que elas conseguiram foi “a hibridização do sistema do capital”.

Para aqueles que querem “saídas” fáceis para os problemas de ordem societal, faz necessário compreender que “o sistema do capital é *antagônico*, até o mais fundo do seu âmago, por conta da subordinação estrutural hierárquica do trabalho ao capital, que usurpa totalmente - e deve sempre usurpar - o poder de decisão”. Por isso, por ser estrutural o antagonismo, “o capital é - e deve sempre permanecer - *Irreformável e incontrolável*” (MÉSZÁROS, 2007 p. 58).

Com a ordem neoliberal ocorre o agravamento das contradições do sistema do capital. Ele torna-se hegemônico com a queda do bloco pós-capitalista do tipo soviético, torna-se o “sistema-mundo”. Com isso, o discurso neoliberal decretou imediato o “fim da história”. Neste viés, segundo o discurso dos neoliberais, nada mais seria possível contra o capitalismo, ou seja, garantia-se a eternização deste sistema.

Na prática, porém, o que tem se constatado é o agravamento das suas contradições, o que tem provocado reações imediatas dos Movimentos Sociais contra as formas de opressão. Portanto, contraditoriamente ao discurso da vitória final do capital sobre o trabalho, resulta uma aguda crise estrutural do sistema, com possibilidades inúmeras para transcender ao padrão vigente.

Os limites que o tempo histórico impõe ao capital é um fardo. Eles são intransponíveis, incorrigíveis e irreformáveis. Nesta perspectiva é preciso buscar formas conjuntas de lutar por tais propósitos, sobremaneira através da alteração de propostas educacionais e necessariamente da mudança do perfil do padrão institucional escolar vigente. Curva-se a “vara” no sentido proposto por Saviani (2008). Althusser percebeu a “funcionalidade” da educação na/para a sociedade burguesa, mas esqueceu que ela pode ser apropriada de forma diferente “à burguesia trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sóciopolítico... para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores

mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política...” (CAMBI, 1999 *apud* LOMBARDI, 2005 p. 6).

Por outro lado, o modelo de escola e de ensino que tem-se, sob a lógica do capital, não tem apontado alterações reais que sirvam de parâmetros para uma Educação Ambiental, que almeje de fato a sustentabilidade relação homem-natureza. Os estudos/pesquisas têm identificado a ausência de Projetos Pedagógicos norteadores de posturas críticas que permitam questionamentos sobre as principais causas estruturais da Questão Ambiental. A grande totalidade dos conteúdos curriculares aponta os indivíduos, na dimensão estritamente individual como os responsáveis pela situação ecológica.

Observa-se também a ausência de leituras críticas dos professores que possam servir de base teórica epistemológica e que subsidiem suas discussões em sala de aula. Enfim o que se pode constatar é que diante dessas mazelas os discursos sobre a questão ambiental nas escolas terminam apenas reforçando as formas destrutivas do capital enquanto condução social, na medida em que escamoteia a responsabilidade para o aluno. Não se nega como afirmou-se anteriormente a importância da consciência individual da responsabilidade social, o que se insiste em afirmar é que o homem enquanto ser social é mediatizado por relações que perpassam as diferentes escalas geográficas, local e mundial. A negação dessa dimensão como forma de olhar a sociedade e o mundo é a melhor forma de levar a humanidade a barbárie.

### **Considerações Finais**

Compreendemos que a educação pode e deve buscar a superação dessa lógica desumanizadora da sociedade de mercado, onde tudo é mercadoria. Dizemos isso porque: os conservadores e reformistas colocavam na educação um papel essencial, quer para manter o equilíbrio e a harmonia social, quer para ajustes que resolvessem disfunções sociais. Porém, neste momento o que se faz urgente é revolucionar a estrutura e ordem dominantes, não é mais concebível e aceitável propostas teórico-metodológicas que almejem reformá-las. (LOMBARDI, *ibid*, et al, p. 6). Devemos compreender que a permanência com propostas reformistas está fadada ao fracasso porque:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, *reconciliadas com o ponto de vista do capital*, consistia – e ainda

consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis* (MÉSZÁROS, 2005, p. 26 e 27).

Porém, é imprescindível a atuação crítica dos professores. No entanto, para adquirir essa criticidade é necessária uma formação inicial e continuada que almeje tal objetivo. No entanto, percebe-se que ocorrem discordâncias que levam a uma “má” formação dos docentes no Brasil. No entanto, cabe ressaltar que podem ser sanadas dependendo do que a sociedade espera da educação. Por longo tempo, e ainda na atualidade, é consenso entre intelectuais e a sociedade que a educação e a profissão docente têm a função principal de formar “o indivíduo”, para o mundo do trabalho; principalmente, através da transmissão dos conhecimentos adquiridos pela sociedade.

Com isso, são retiradas a carga ideológica, social e política da educação e da docência. Todavia, “o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto”, como também, “*O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca*”. (IMBERNON, 2001, pp. 26- 27).

Aqueles que analisam a formação do docente vêem a relevância de uma formação inicial e continuada. São diferentes as denominações Formação na prática; Capacitação em Serviço, entre outras. No entanto, o que as caracteriza ainda mais é o significado que ganha a discussão de sua prática educativa com os colegas de trabalho. Com isso, “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. (IMBERNON, 2001, p. 49).

O que Imbernon (*ibidem*) propõe é que a formação docente - inicial e continuada - torne-o apto a analisar sua prática educativa, independente do contexto socioeconômico em que esteja inserida a comunidade escolar (este cada vez mais complexo), para assim, poder teorizar sua atividade laboral. Ou seja, é a simbiose completa entre a teoria e a prática - a práxis social. Analisada por esse viés:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNON, 2001, p. 49).

As discussões são recentes, no entanto, não deixam de ser relevantes. É chegada à hora de uma redefinição em toda a sociedade. E, a educação e a profissão docente têm papéis fundamentais. Precisa-se redefinir a quem deve servir a educação, a instituição educativa. Chega de ser, como bem disse Althusser, o “aparelho ideológico do Estado”, que é burguês. Devemos servir às camadas menos favorecidas e excluídas de todo processo de mundialização, pois, “a educação deveria (deve) possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em seus aspectos filosóficos, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico” (LOMBARDI, 2005, p. 11).

Diferentemente das concepções hegemônicas, defendemos que não há possibilidade de desenvolvimento sustentável sob o domínio do sistema produtor de mercadorias. Essa é uma concepção minoritária e que defende a instauração de uma nova lógica societal, ou seja, o rompimento com a lógica destrutiva da sociedade do capital, pois só assim, poderá objetivar uma nova relação entre homem e a natureza, já que, dentro do sistema do capital essa relação é alienada, não podendo vislumbrar outra relação, a não ser, o agravamento da degradação ambiental. Diante disso, somente numa sociedade de produtores livres e associados, socialista, é que se rompe com a alienação da relação homem X natureza; e assim, constrói-se uma nova “sustentabilidade ecológica”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O Que é Pedagogia** – São Paulo: Brasiliense 1996.

\_\_\_\_\_. **História da Educação Brasileira** – São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNON, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** – 2ª edição – São Paulo, Cortez, 2001;

LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviane (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental** / Carlos Frederico B. Loureiro. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Complexo Dialética e Educação Ambiental** / Carlos Frederico B. Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Questão Ambiental no Pensamento Crítico: Natureza, Trabalho e Educação**. Carlos Frederico B. Loureiro (org). Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital** / István Mészáros; Tradução de Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2005

\_\_\_\_\_. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: o socialismo no século XXI** / István Mészáros; tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim – São Paulo: Boitempo, 2007.