

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA CRISE  
ESTRUTURAL DO CAPITAL: UM ESTUDO DE CASO COM EGRESSOS  
DO PPGEA/FURG**

**RICARDO GAUTERIO CRUZ**

**RIO GRANDE – 2012**

**RICARDO GAUTERIO CRUZ**

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA CRISE  
ESTRUTURAL DO CAPITAL: UM ESTUDO DE CASO COM EGRESSOS  
DO PPGEA/FURG**

Dissertação desenvolvida como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental, Ensino e Formação de Educadores

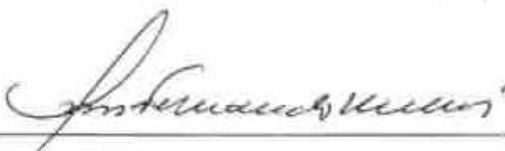
Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Minasi

**RIO GRANDE – 2012**

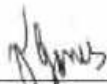
**RICARDO GAUTERIO CRUZ**

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA CRISE  
ESTRUTURAL DO CAPITAL: UM ESTUDO DE CASO COM  
EGRESSOS DO PPGEA/FURG**


Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



**Dr. Luis Fernando Minasi**  
(Orientador - FURG)



**Dr. Valise dos Santos Gomes**  
(PPGEA/FURG)



**Dr. Francisco Quintanilha Veras Neto**  
(PPGEA-FURG)



**Dr. Magda Maria Colao**  
(UCS)

Dedico este trabalho à minha família: Rossane e  
Laura, que a cada dia me ensinam sobre amor e  
alteridade.

Agradeço...

... ao povo brasileiro, homens e mulheres que, com o suor de seu trabalho, produzem as condições materiais de sustentação da universidade pública, na espera confiante, ainda que inconsciente, que nos tornemos intelectuais *deles*, e não daqueles que os oprimem e exploram, e ainda, que não sejamos nós mesmos, os opressores e os exploradores.

... ao suporte e incentivo de minha esposa Rossane e de minha enteada Laura, sem o qual esta jornada teria sequer começado.

... ao orientador e camarada Luis Fernando Minasi, pela amorosidade austera com que me conduziu neste processo, e por ter compreendido minhas necessidades e limitações.

... aos companheiros do grupo Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado: Andreisa, Christian, Dani, Darlene, Minasi, Percila, Renam, Sabrina, Siqueira e Stefani, pelo alegre convívio e pelo espaço privilegiado de produção da consciência.

... aos colegas do curso de extensão “Categorias e Leis da Dialética Materialista”, desenvolvido na FURG, em 2006, onde tudo começou, em especial a Maximilian Gomes, pelas inestimáveis discussões.

... aos professores Magda Colao, Vanise Gomes e Francisco Quintanilha, membros da banca, por sua disposição e valiosas contribuições.

... aos colegas de Programa, e de tantas discussões, que passaram e que deixaram sua marca, em especial aos que não se calam ante à opressão.

**Um olhar sobre a utopia**  
(Eduardo Galeano)

Ela sempre está onde está o horizonte

Se me aproximo dois passos,

Ela avança dois passos.

Se caminho dez passos,

Ela se apressa em deslocar-se dez passos mais adiante.

Mesmo que eu continue caminhando

Não consigo alcançá-la jamais.

Então, para que serve a utopia?

Só para isto, nada mais.

Para caminhar.

## RESUMO

A crise do modo de produção que temos entendido estar em curso apresenta-se para além da crise financeira capitalista, como problema de ordem ambiental, como crise ligada à totalidade do potencial de autodestruição da humanidade no atual desenvolvimento histórico, principalmente por meio da destruição irrevogável da natureza pelo Capital. Neste contexto, temos compreendido a Educação Ambiental para além de um simples campo do saber, mas como a estratégia político-pedagógica para emancipação dos sentidos humanos acerca dos fundamentos do modo de produção material de nossa sociedade, que guarda em sua essência o fundamento desta crise de proporções civilizatórias que vivemos. Assim, o que esperamos do pesquisador egresso do PPGEA, de acordo com os objetivos constantes de seu Projeto Pedagógico, é que seja capaz de compreender as relações sociais para além de sua manifestação aparente, de modo a compreender a essência dos fenômenos materiais – tanto no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado, como em sua vida e militância. É neste sentido que compreendemos necessário distinguir que tipo de saberes estão sendo trabalhados no PPGEA, considerando sua vocação crítica e emancipadora do homem. A formação dos educadores ambientais pelo PPGEA-FURG é a expressão material, produto do modo de organização e sistematização do Programa, cujo compromisso se apresenta como formador de intelectuais humanizadores, e, portanto, comprometidos com o desenvolvimento de práticas emancipatórias. Trazemos assim, como problema de nossa pesquisa o questionamento: Que representações sociais acerca da realidade objetiva os egressos de 2005-2010 do PPGEA-FURG desenvolveram em suas dissertações, e de que modo estas representações se relacionam com os objetivos do Programa? Estamos compreendendo que as representações sociais dos egressos do PPGEA denotam grande comprometimento social e alinhamento conceitual com as compreensões de humanidade, meio ambiente e natureza que consideramos adequados a uma prática autêntica e revolucionária, necessária a superação das relações destrutivas engendradas pelo Capital. A compreensão de natureza a partir da categoria de totalidade, como estamos convencidos, é capaz de conduzir a uma percepção adequada do movimento de nossa sociedade e das relações que realmente estão em desacordo com o desenvolvimento da humanidade de modo harmônico com o seu meio. Entretanto, entendemos a ideologia burguesa – enquanto conjunto de idéias, crenças e valores que conduzem os indivíduos a desenvolverem uma compreensão de mundo determinada a partir dos interesses de classe dos intelectuais que a produzem – um forte componente da constituição destes pesquisadores. Chegamos a esta abstração por inferirmos que, não raramente, existe um processo de inversão na compreensão dos pesquisadores, de forma que passam a compreender seus fenômenos de pesquisa a partir de um complexo de relações causais que, na realidade objetiva, se mostra equivocado. Esta natureza de inversão, como a temos compreendido, serve não somente à reprodução das mesmas relações sociais que se destinam a satisfação das necessidades do capital – em oposição aos interesses genuinamente humanos – como também à reprodução do modo de produção que tem, em sua essência, a necessidade de crescente destruição dos meios de produção – força de trabalho e natureza.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental; Modo de Produção Capitalista; Representações Sociais; Ideologia

## RESUMEN

La crisis del modo de producción que hemos entendido que estar en marcha se presenta más allá de la crisis del capitalismo financiero como un problema ambiental, como una crisis relacionada con el potencial de auto-destrucción de la humanidad en el desarrollo histórico de hoy, principalmente a través de la destrucción irrevocable la naturaleza de la Capital. En este contexto, hemos entendido la Educación Ambiental más allá de un solo campo de conocimiento, sino como una estrategia para la emancipación política y educativa de los sentidos del ser humano sobre los fundamentos del modo de producción material de nuestra sociedad, que mantiene en esencia el fundamento de esta crisis proporciones de civilización que vivimos. Por lo tanto, esperamos que el investigador de postgrado PPGEA, de acuerdo con los objetivos contenidos en su Programa de Educación, es capaz de entender las relaciones sociales más allá de su manifestación aparente, con el fin de comprender la esencia de los fenómenos materiales - tanto en desarrollo de su tesis, como en su vida y el activismo. En este sentido, entendemos necesario distinguir qué tipo de conocimiento se está trabajando en PPGEA, teniendo en cuenta su vocación crítica y emancipadora del hombre. La formación de educadores ambientales en PPGEA FURG-es la expresión material, producto del modo de organización y sistematización del programa, cuyo compromiso se presenta como un entrenador de los intelectuales de la humanización, y por lo tanto comprometida con el desarrollo de las prácticas emancipatorias. Llevamos así como el problema de nuestra pregunta de investigación: ¿Qué representaciones sobre la realidad objetiva de los graduados de la PPGEA 2005-2010 FURG-desarrollados en sus tesis, y cómo estas representaciones se relacionan con los objetivos del programa? Entendemos que las representaciones sociales de los graduados PPGEA denota el gran compromiso social y la alineación con los entendimientos conceptuales de la humanidad, el medio ambiente y la naturaleza que consideramos adecuado para un revolucionario práctico y auténtico, necesario para superar las relaciones destructivas generadas por el Capital. La comprensión de la naturaleza de la categoría de totalidad, como creemos, puede llevar a una comprensión adecuada de la circulación de nuestra sociedad y las relaciones que realmente están en desacuerdo con el desarrollo de la humanidad de una manera armoniosa con su entorno. Sin embargo, entendemos la ideología burguesa - como un conjunto de ideas, creencias y valores que llevan a los individuos para desarrollar una comprensión del mundo determina a partir de los intereses de clase de los intelectuales que lo producen, un fuerte componente de la constitución de estos investigadores. Llegamos a esta abstracción inferir que no es raro que hay un proceso de inversión en el conocimiento de los investigadores, por lo que los fenómenos llegan a entender su investigación de una compleja relación de causalidad que, en la realidad objetiva, demuestra que están equivocados. Este tipo de inversión, como lo hemos entendido, sirve no sólo la reproducción de las relaciones sociales que están diseñados para satisfacer las necesidades de capital-en contraposición a los intereses genuinamente humanos - así como la reproducción del modo de producción que tiene, en esencia, la necesidad de una mayor destrucción de medios de producción - trabajo y la naturaleza.

**PALABRAS CLAVE:** Educación modo ambiental capitalista de producción, representaciones sociales, la ideología



# SUMÁRIO

<b>1. O PESQUISADOR E A PESQUISA .....</b>	<b>10</b>
<b>2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 DELIMITAÇÃO DO FENÔMENO DE PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO FENÔMENO GERAL .....</b>	<b>33</b>
<b>2.4 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>34</b>
<b>2.5 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS .....</b>	<b>35</b>
<b>2.6 QUESTÕES DO MÉTODO.....</b>	<b>38</b>
<b>2.7 COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....</b>	<b>41</b>
<b>3. QUESTÕES ONTOLÓGICAS: .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 PRODUÇÃO MATERIAL DA VIDA SOCIAL .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 A CRISE ESTRUTURAL DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA .....</b>	<b>62</b>
<b>3.3 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO ESTUDO .....</b>	<b>67</b>
<b>3.4 LUTA DE CLASSES E ONTOLOGIA DO EDUCADOR AMBIENTAL.....</b>	<b>85</b>
<b>4. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS MESTRES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....</b>	<b>104</b>
<b>4.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO OMNILATERAL .....</b>	<b>105</b>
<b>4.2 SUSTENTABILIDADE SUBSTANTIVA E MODO DE PRODUÇÃO.....</b>	<b>126</b>
<b>5. ENCAMINHAMENTOS FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>153</b>
<b>6.1 OBRAS CITADAS .....</b>	<b>153</b>
<b>6.2 DOCUMENTOS ANALISADOS .....</b>	<b>156</b>

## 1. O PESQUISADOR E A PESQUISA

---

A escrita em primeira pessoa do singular que emprenderei na redação deste breve capítulo é uma decisão de estilo necessária ante a tarefa de escrever sobre si próprio, evitando a artificialidade de falar de si em primeira pessoa do plural. No restante do trabalho, seguirei a escrita acadêmica “clássica” em primeira do plural, por entender que eu não sou apenas eu, mas eu e minhas circunstâncias<sup>1</sup>, nas quais incluo também o outro, daí a opção pelo “nós”.

Preliminarmente, entendo necessário que este trabalho seja compreendido no movimento de sua gênese, no desenvolvimento sob condições necessárias e determinadas, não só pela afirmação do que é como pela negação do que não o é: este trabalho não é o resultado do processo de formação de um pesquisador que tenha contado com financiamento público de órgãos como a CAPES, de modo a ter suas necessidades objetivas supridas durante o período do curso; não é produto das condições mais adequadas a seu desenvolvimento, condições a despeito das quais o presente relatório alcançou certa qualidade particular a ponto de julgarmos, meu orientador e eu, adequado submetê-lo à banca avaliadora.

Quando me submeti à seleção do PPGEA, trabalhava como gestor na iniciativa privada, e postulei à vaga consciente das condições sob as quais teria de desenvolver minha formação. Pouco tempo depois de ter meu ingresso aprovado, ainda no ano de 2009, fui nomeado para assumir o cargo de

---

<sup>1</sup> Parafraçando o poeta espanhol José Ortega y Gasset.

Assistente em Administração, na própria FURG, o que iludidamente pensei que favoreceria minha formação.

No decorrer do curso fui redistribuído para a Universidade Federal de Pelotas, e em seguida retornei à FURG, agora no cargo de Administrador, e nestas idas e vindas, ante à política institucional para os servidores em estágio probatório – que reflete fielmente o projeto implementado pelo Governo Federal – nunca pude deixar de cumprir a carga horária de 40 horas semanais destinadas à permanência em meus setores de trabalho.

Coloco estas questões para que se faça compreender: esta não é uma dissertação de um “estudante profissional”, tampouco de um “estudante que trabalha”, mas de um “trabalhador que estuda”. Faço esta distinção, não para justificar possíveis falhas deste trabalho – e elas certamente existem – mas para justificar o modo como, no decorrer do texto, me posiciono ao lado da classe que trabalha, que produz a riqueza da sociedade, e cujas relações de produção em que se encontra a privam de seu próprio desenvolvimento, do mesmo modo que as relações sociais de produção que ora desenvolvo me possibilitam pouco mais do que brechas para meu desenvolvimento intelectual e acadêmico.

Em que pesem tais limitações, é importante considerar que a maioria dos companheiros e companheiras, em nosso país e no mundo, não encontram sequer estas brechas que estão me possibilitando produzir os resultados que ora apresento. Tenho consciência de que não me encontro sob as mesmas condições de opressão da ampla maioria da classe trabalhadora, que como tenho entendido, precisa lutar pela manutenção de seu suporte biológico antes de sentir necessidade de desenvolvimento de sua consciência.

Ao analisar as contradições de minha própria constituição, assim, sinto necessário explicar o sentido que a palavra contradição toma neste trabalho e em minha compreensão de mundo, e sobretudo, destinguí-la da acepção “comum” do termo, assim como explicar a importância que a categoria de prática social assume nesta compreensão, não apenas como fundamento e fim do conhecimento, mas também como objetivação de minha consciência particular.

A contradição compreendida pela perspectiva metafísica – e reproduzida pela senso comum da subjetividade popular – toma significado de equivoco, falsidade ou incoerência. Enunciar um estudo acerca das contradições da formação do Educador Ambiental do PPGEA/FURG, como faço na presente dissertação, nesta perspectiva, significaria partir do pressuposto que existem incoerências no modo particular de desenvolvimento da formação dos mestres em Educação Ambiental, ou seja, que o fenômeno é algo que não deveria sê-lo.

Neste sentido, poderia se dizer que minha trajetória acadêmica é uma contradição, pois enquanto Administrador de Empresas, sou – ou deveria ser – um intelectual da classe burguesa, treinado em métodos e técnicas especialmente desenvolvidos para maximizar a mais valia extraída da força de trabalho, e que com pós-graduação em Perícia Contábil, sou especialista em modos de controle do Capital, logo, partindo daí, seria incoerente que eu pautasse minha prática social em saberes que buscam a superação da ordem burguesa e do capitalismo enquanto modo de produção da vida.

Esta compreensão, entretanto, é equivocada. Ao enunciar uma pesquisa que se quer fundamentada na lógica dialética materialista – e não na lógica formal – compreendo a contradição como a categoria filosófica que descreve o eterno e absoluto movimento da matéria, que determina o desenvolvimento dos fenômenos ao rechaçar velhas formas e engendrar novas, ou seja, “em toda parte, em todo processo há, pois, contradições, tanto nas formas simples do movimento quanto nas formas complexas, tanto nos fenômenos objetivos quanto nos fenômenos do pensamento” (TSE-TUNG, 2009, p.40).

A contradição, assim, é o “nome” pelo qual chamo o movimento que se dá no interior dos fenômenos, movimento este do qual depende o acúmulo de mudanças geralmente imperceptíveis que irão determinar o movimento próprio do fenômeno. Tenho compreendido, assim como Mao Tse-Tung, que “a universalidade, ou caráter absoluto da contradição, tem um duplo significado: primeiro, que as contradições existentes no processo de desenvolvimento de todos os fenômenos “, ou seja, todas as coisas, fenômenos ou processos são dotados de contradições, e “segundo, que, no processo de desenvolvimento de

cada fenômeno, o movimento contraditório existe do princípio até o fim” (TSE-TUNG, 2009,.38).

“A causa fundamental dos fenômenos”, ensina o autor, neste sentido, “não é externa, mas interna: ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí seu movimento e desenvolvimento” (TSE-TUNG, 2009,.34).

A dialética tem por princípio o movimento, o que implica a compreensão dos fenômenos como em estado permanente de desenvolvimento – mesmo em repouso aparente – de modo que a forma particular do movimento de cada fenômeno determina sua manifestação aparente. Isso implica, para a dialética materialista, na consideração do fenômeno não apenas em suas ligações, mas também em seu desenvolvimento e transformação, ou seja, o pesquisador buscará compreender as relações constitutivas de seu fenômeno de pesquisa, de modo a apreender o seu movimento particular.

A contradição é, assim, o motor deste movimento, a relação permanente entre as partes que constituem o fenômeno, entre aspectos antigos e novos que vão se relacionando e alterando o fenômeno em seu desenvolvimento histórico. Desta forma, “(...) movimento, coisa, processo, pensamento, tudo é contradição. Negar a contradição dos fenômenos é negar tudo. Eis aí uma verdade universal, válida para todos os tempos e para todos os países, sem exceção” (TSE-TUNG, 2009, p. 57).

Apoiado em Lukács (1979), entendo portanto, que a luta de contrários (ou a contradição) é a força motriz do processo normal de desenvolvimento dos fenômenos materiais. “Com efeito, a contradição”, aponta o autor a respeito do método marxista, “pode ser veículo de um processo do decurso normal; a contradição se revela como princípio do ser precisamente porque é possível apreendê-la na realidade enquanto base de processos também desse tipo (1979, p.22)”, ou seja, as contradições organizam o movimento concreto que determina a existência e o movimento do fenômeno, seu estágio de desenvolvimento, as mudanças de sua forma e a transformação de seu conteúdo.

Estudar as contradições do fenômeno significa buscar apreender as relações que o constitui, ou seja, contradição nada tem de relação com equívoco, engano ou qualquer outra acepção que lhe dê o senso comum, sendo para o método marxista, a expressão das relações que, no interior do fenômeno, imprimem-lhe o movimento.

Neste sentido, considero relevante destacar a compreensão de Mao Tse-tung, quando refere que

Na sociedade, as mudanças se devem principalmente ao desenvolvimento das contradições que existem no seu seio, isto é, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho: é o desenvolvimento destas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma nova (2009, p.36).

Nesta perspectiva, minha formação inicial como Administrador de Empresas não está em contradição com a teoria marxista, mas é, ela própria – a formação como Administrador – uma contradição que me constitui enquanto fenômeno material. Outra contradição que me constitui é a atual condição de mestrando em Educação Ambiental; embora constitutivas de um mesmo fenômeno – eu – não são contradições antagônicas entre si, pois não “lutam” para determinar o fenômeno, mas ao contrário, são contradições complementares do fenômeno, ou seja, determinações de sua manifestação concreta.

#### A concepção materialista dialética do mundo nos ensina

(...) a observar e a analisar o movimento das contradições nos diferentes fenômenos, bem como a determinar, a partir dessa análise, os métodos próprios para resolver tais contradições. Eis porque a compreensão concreta da lei da contradição inerente aos fenômenos é de uma importância extrema para nós (TSE-TUNG, 2009, p.37).

Assim, tenho compreendido que

(...) se um processo comporta várias contradições, existe necessariamente uma delas que é a principal e desempenha o papel diretor, determinante, enquanto que as outras ocupam apenas uma posição secundária, subordinada. Por conseqüência, no estudo de um processo complexo, em que há duas ou mais contradições, devemos fazer o máximo por determinar a contradição principal. Uma vez dominada a contradição principal, todos os problemas se resolvem facilmente (TSE-TUNG, 2009, p. 59).

Encontrar a determinação fundamental, ou seja, a contradição prioritária na ontologia do Educador Ambiental é, portanto, o desafio que me imponho para a obtenção do título de mestre, que ora materializo na forma desta dissertação, que encerra a objetivação de minhas representações ideais.

Segundo a compreensão que venho desenvolvendo, apreender as determinações essenciais do fenômeno – sua contradição prioritária – demanda que ele seja analisado não enquanto coisa isolada, separada das influências externas, retirado de seu contexto social ou de sua processualidade histórica. Mas ao contrário, só posso compreender o fenômeno como uma totalidade, uma síntese de múltiplas determinações, um complexo de complexos.

A trajetória intelectual que culmina no presente trabalho, por exemplo, só pode ser compreendida se remontarmos à meados de 2005, quando tive meu primeiro contato, simultaneamente, com a Educação Ambiental e com a teoria marxista. À época, Carlos Loureiro havia publicado o livro *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*, e viera ao PPGA ministrar um tópico especial cujo objeto de discussão era o que Loureiro denominou “Educação Ambiental Emancipatória”, que encontra fundamento, justamente, na teoria marxista.

O conteúdo de meu pensamento sofreu uma marca indelével naquela semana de dois turnos diários de profundas discussões acerca de uma proposta revolucionária de Educação Ambiental, cujo conteúdo material é a superação do Modo de Produção Capitalista enquanto ideal intensional.

O ano seguinte, 2006, foi igualmente importante. Um grupo de alunos ligados ao curso de Pedagogia, orientados do Prof. Dr. Luis Fernando Minasi,

organizou uma atividade de extensão cujo objetivo era estudar as categorias e leis da dialética materialista. A proposta era uma atividade paralela do grupo Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado, e desdobramento dos estudos de doutorado do Prof. Minasi, orientando do Prof. Augusto Nivaldo Triviños, no PPGE/UFRGS.

A rigorosidade com que assumíamos os encontros semanais, seguido pela profundidade das discussões e a disciplina que nos impunhamos, produziu muitas das condições necessárias para que o grupo desenvolvesse um nível de compreensão adequada dos fundamentos filosóficos do marxismo. Conforme avançava minha compreensão de tais fundamentos, passava a me convencer politicamente da necessidade de buscar na prática social a verificação do conteúdo ideal que vinha produzindo.

Para o materialismo dialético, a validade da compreensão que o indivíduo tem sobre a realidade depende do grau de aproximação entre o fenômeno material e seu reflexo ideal – seu reflexo na consciência do indivíduo. A realidade objetiva sendo cognoscível, e o sujeito cognoscente dela se aproximando, haverá algum grau de reflexo desta realidade na consciência do sujeito, entretanto, este reflexo nem sempre corresponde de modo fidedigno ao objeto refletido, ou seja, para o método marxista o problema da verdade reside na confrontação da representação ideal (da idéia) frente ao próprio objeto representado, assim, toda a elaboração teórica precisa ser verificada na realidade concreta, na prática social dos indivíduos.

Esta compreensão advém da premissa segundo a qual todo o conhecimento do mundo que nos cerca é resultado da atividade humana objetiva, ou seja, da relação do homem com os outros homens e com o restante da natureza, isto é, das relações sociais de produção material da vida. Assim, todo o conhecimento que se desenvolve na relação entre a abstração – capacidade da consciência de apreender de forma criativa o reflexo da realidade a ela externa – e a prática social representa graus diversos de compreensão sobre a natureza do fenômeno, sua essência e movimento, as leis gerais do seu funcionamento e a tendência de seu desenvolvimento.



Mas pela atividade de produção o homem não passa a conhecer apenas a essência dos objetos e as leis gerais da natureza, “ele aprende a conhecer, em graus diversos, e também de uma maneira progressiva, certas relações que existem entre os próprios homens” (TSE-TUNG, 2009, p.12).

Cabe destacar, entretanto, que a prática social não se limita a atividade de produção – e quanto mais avançada for a organização social, mais diversos e complexos serão os meios pelos quais se manifesta a prática social – muito embora a produção material da vida pelo trabalho esteja sempre no centro da sociabilização humana e da reprodução social.

E é justamente neste complexo de relações que chamamos prática social que a verdade de um conhecimento é posto à prova – não na apreciação subjetiva, no nível das idéias, mas na aplicação objetiva, na transformação da natureza e das relações humanas que a força de uma teoria encontra seu momento de provação. “Para conhecer diretamente um fenômeno” diz Tse-Tung, “é indispensável participar pessoalmente na luta prática que visa transformar a realidade”, ou seja, “se se deseja adquirir conhecimentos é preciso tomar parte na prática que transforma a realidade. Se se quer conhecer o gosto de uma pera, é preciso transformá-la, prová-la” (2009, p.18). Todo o conhecimento advém, assim, de vivências diretas, da prática social dos sujeitos.

Para o método marxista, a teoria somente encontra validade, portanto, quando submetida a critérios práticos de validação, ou seja, o pensamento humano enquanto representação ideal do movimento do real – sua correspondência ou não ao real – não é um problema da teoria, mas sim um problema prático, pois é na prática que o indivíduo precisa demonstrar a verdade, a força e o caráter terreno de seu pensamento (MARX e ENGELS, 2008).

A compreensão do real será, assim, a reprodução ideal do movimento do fenômeno concreto, e tanto mais se aproximará da expressão do próprio fenômeno conforme o observador reallizar sucessivas aproximações e distranciamentos, de modo a apreender as relações que não são latentes,mas que compoem a essencia do fenômeno, que operam em seu interior e determinam-

lhe a existência. “A essência específica de cada forma de movimento”, cabe salientar, “é determinada por suas próprias contradições (...) Cada forma social, cada forma de pensamento, contém as suas contradições específicas e possui a sua essência específica” (TSE-TUNG, 2009, p. 43).

Este movimento entre teoria e prática ganha representatividade nas mediações de minha constituição quando, ainda em 2006, fui convidado a assumir a gerência do escritório Lindenmeyer Advocacia & Associados, onde tive a oportunidade de observar e intervir na luta de classes em seu mais marcante campo de batalha: na relação jurídica Capital x Trabalho. Sendo uma banca de advogados e militantes de esquerda, que dedica-se à representação do empregado nas demandas judiciais, assim como ao assessoramento jurídico à sindicatos de trabalhadores. O contato com o proletariado – e com a organização de sua luta – passou a fazer parte de minha rotina de trabalho, vindo a constituir-se como uma contradição fundamental de meu desenvolvimento.

Venho compreendendo que este desenvolvimento se dá segundo a lei dialética da passagem da qualidade para a quantidade e vice-versa, que opera a partir do princípio do movimento. Estou convencido, assim, que tudo o que há na realidade objetiva encontra-se em movimento – seja em aparente repouso, quando as mudanças são de ordem quantitativa, no interior do fenômeno, ou em movimento absoluto, quando a mudança se opera na qualidade do fenômeno.

As sucessivas transformações quantitativas que se dão a partir da superação das contradições essenciais do fenômeno fazem com que o conteúdo específico do fenômeno vá se distanciando do conteúdo adequado à forma original e aproximando-se do conteúdo necessário a uma nova forma. No momento em que a velha forma não mais suporta seu novo conteúdo, compreendo que a nova qualidade no interior do fenômeno determina uma nova qualidade do fenômeno, um salto qualitativo.

Freqüentemente falamos da substituição do velho pelo novo. Tal é a lei geral e imprescritível do universo. A transformação de um fenômeno em outro, por saltos cujas formas variam segundo o caráter do próprio fenômeno e segundo as condições em que ele se encontra, eis o processo de substituição do velho pelo novo (TSE-TUNG, 2009, p. 57).

Neste sentido, tomando meu desenvolvimento acadêmico enquanto fenômeno material, as mudanças quantitativas que se desenvolveram pela superação das contradições que vivi, no interregno de 2005 a 2010, oportunizaram a organização das condições adequadas para meu ingresso no curso de Mestrado em Educação Ambiental, ou seja, determinaram que a forma “Graduado” não mais suportasse seu conteúdo, exigindo um salto qualitativo para a condição de “Mestrando”.

Compreender este processo torna necessário considerá-lo enquanto movimento histórico e dotado de múltiplas determinações. “Compreender cada aspecto da contradição é compreender a posição particular que cada um deles ocupa, as formas concretas em que estabelece relações de interdependência e relações de contradição” (TSE-TUNG, 2009, p. 47), tomando o movimento concreto do fenômeno enquanto unidade de análise, não sua manifestação aparente, mas as leis que operam em seu fundamento; “(...) é o que Lenin tinha em vista quando dizia que a substância, a alma viva do marxismo, era a análise concreta de uma situação concreta” (TSE-TUNG, 2009, p. 47).

Igualmente venho compreendendo necessário analisar o fenômeno a partir de suas relações gerais e particulares. Sobre a categoria do particular, cabe destacar que,

Ao nos debruçarmos sobre cada forma de movimento da matéria, devemos dirigir nossa atenção para aquilo que ela tem de comum com as demais formas de movimento. E, o que é mais importante ainda, o que serve de base ao nosso conhecimento dos fenômenos é notar aquilo que essa forma de movimento tem propriamente de específico, isto é, aquilo que a diferencia qualitativamente de outras formas de movimento. Só desse modo se pode distinguir um fenômeno de outro fenômeno. Toda forma de movimento contém em si suas próprias contradições específicas, as quais consituem aquela

essência específica que diferencia um fenômeno dos outros (TSE-TUNG, 2009, p. 43).

Já no tocante à relação entre as categorias de particular e geral, tenho acompanhado a compreensão de Tse-Tung no sentido de que

A unidade do particular e do universal, a presença, em cada fenômeno, tanto daquilo que a contradição tem de universal quanto daquilo que ela tem de particular, o universal existindo no particular, nos obriga, ao estudarmos um fenômeno determinado, a descobrir o particular e o universal no próprio interior do fenômeno, assim como sua ligação mútua, a descobrir a ligação que mantém com os muitos outros fenômenos exteriores a ele (2009, p. 55).

Compreender as contradições que imprimem o movimento de meu próprio desenvolvimento, assim, significa considerar o particular – os encontros com o Prof. Loureiro em 2005, o grupo de estudos em 2006, a militância partidária e sindical, as relações que se desenvolveram a partir destas mediações – em necessária relação com o geral, que neste caso se expressa pelo ordenamento jurídico, pelas políticas públicas, pelo desenvolvimento da Educação Ambiental enquanto fenômeno material social, e sobretudo, com as determinações do modo de produção, ou seja, das contradições entre as forças produtivas e as relações de produção.

Empreender o estudo que ora apresento, igualmente, requer a análise do particular a partir do geral, ou seja, a análise dos determinantes do movimento do fenômeno formação de educadores ambientais – o currículo, a carga horária, a bibliografia, o desenvolvimento das aulas, a relação do mestrando com seus orientadores e com a coordenação do curso, a produção acadêmica dos professores, a teria que suporta as dissertações, etc – a partir do universal onde ele se desenvolve: igualmente, a partir do ordenamento jurídico, das políticas públicas, do desenvolvimento da Educação Ambiental enquanto fenômeno material social, e sobretudo, das determinações do modo de produção material da vida social.

Desta forma, pauto a produção deste trabalho por uma contextualização do fenômeno no âmbito daquilo que lhe é geral, ou seja,

enquanto fenômeno que se desenvolve em relação com a crise estrutural do Modo de Produção Capitalista, e assim passo a análise de algumas questões teórico-práticas que julgo necessárias à compreensão de uma certa ontologia, que Lukács chamou “ontologia do ser social”, e que aqui poderíamos chamar “ontologia do educador ambiental”. Munido de tal compreensão teórica e partindo do geral, busco compreender o fenômeno em seu particular, ou seja, desvelar certas representações sociais produzidas pelos egressos do PPGEA, de modo a apreender questões singulares de sua formação.

O movimento do pensamento que aqui objetivo é, assim, síntese de múltiplas determinações, unidade do diverso, e pretende apresentar a compreensão máxima possível do fenômeno, do modo que as condições materiais o permitem.

## 2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

---

### 2.1 Caracterização do Estudo e Metodologia

A presente pesquisa não se pauta, em termos de metodologia, pela falsa dicotomia amplamente difundida no meio acadêmico entre a classificação “qualitativa” e “quantitativa”, pois estamos entendendo que qualidade e quantidade são categorias filosóficas igualmente relevantes para que se compreenda o fenômeno material social cuja essência se quer conhecer.

Apoiamo-nos no pensamento de Cheptulin (2004) para compreender a qualidade e a quantidade como categorias universais da matéria, inerentes a todas as formações materiais – coisas, fenômenos, processos – que compõem a realidade objetiva. “As coisas” nos diz Cheptulin, “caracterizam-se por uma quantidade infinita de propriedades diferentes. Algumas entre elas indicam o que ela representa, outras indicam suas dimensões, sua grandeza” (2004, p. 203).

A qualidade, assim, é categoria da dialética materialista que designa o conjunto de propriedades indicativas do que a formação material é, suas propriedades latentes, suas relações, sua utilidade, o que ela representa. O que determinou essa pesquisa, entretanto, não foi apenas a sua categoria de qualidade, mas a relação orgânica e dialética desta com a categoria de quantidade.

Deste modo, muito embora os aspectos latentes do fenômeno – sua aparência – estejam mais relacionados à qualidade do fenômeno, assim como seu conteúdo tenha maior relação com os aspectos quantitativos, qualidade e quantidade não refletem, em separado, a forma e o conteúdo da pesquisa que realizamos, mas é a unidade dialética das categorias de qualidade e de

quantidade, que em seu movimento determinaram, tanto a forma, como o conteúdo da investigação.

No tocante ao processo de conhecer, temos compreendido que, ao passo que existe a aparência e a essência do fenômeno, o sujeito cognoscente tomará conhecimento sobre a existência do fenômeno através da apreensão, por meio dos sentidos, de suas características aparentes, e somente quando, em sua consciência, decompõem de forma criativa os reflexos da realidade armazenados no cérebro, é que poderá conhecer sobre o fenômeno mais do que a sua mera aparência lhe dá a saber. Esta propriedade do cérebro humano – a consciência – é o que permite ao sujeito conhecer, tomar os elementos externos a ele e, refletindo-os internamente – na consciência – elaborá-los de forma criativa, organizá-los no intelecto, conjecturar, explorar suas leis e fundamentos, enfim, conhecer a sua essência.

A consciência é o produto da atividade do cérebro humano, em ligação com um conjunto complexo de órgãos dos sentidos. Em sua essência, ela representa o reflexo do mundo material. A consciência é um processo multilateral que inclui diferentes tipos de atividade psíquica do homem: sensação, percepção, representação, pensamento por meios de conceitos, sentimentos e vontade.

Ao tomar conhecimento do fenômeno que quer conhecer, o pesquisador o faz através dos sentidos, e por isso chama o fenômeno de pesquisa, em sua primeira aproximação, de *concreto sensível*. O reflexo do concreto sensível projetado na consciência através dos sentidos sofre múltiplas decomposições e recomposições, no nível do intelecto, múltiplas abstrações, em um processo que permite ao pesquisador compreender além do aparente, alcançando o conhecimento pelas contradições essenciais do fenômeno – de seu movimento interno, das leis de seu funcionamento, de como seus elementos fundamentais se relacionam. O fenômeno de pesquisa passa, neste estágio, a ser chamado *concreto pensado*, que corresponde ao grau máximo de abstração que o pesquisador é capaz de alcançar, em um dado momento, a respeito do fenômeno.

Enquanto fundamento teórico da pesquisa, elegemos o enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural, voltado para os aspectos materiais da realidade social, cujo objetivo é compreender a realidade para transformá-la. Estamos compreendendo este enfoque como o adequado ao desenvolvimento de nossa pesquisa, pois se apresenta como a metodologia essencialmente direcionada para um fazer pesquisa que se quer transformador da realidade, emancipador dos sentidos, desvelador das ideologias, comprometido com o desenvolvimento de uma consciência justa, exata, das relações sociais.

É neste sentido que elegemos o Materialismo Dialético, o Materialismo Histórico e a Economia Política como o conjunto de saberes orientadores deste estudo, que desde já enunciamos como comprometido com a transformação da realidade social enquanto fenômeno geral, e do fenômeno de pesquisa enquanto realidade particular, com vista última na plena realização do ser-mais do homem, que como estamos compreendendo, se dará na superação da sociedade de classes.

Guardada a relevância dos aspectos quantitativos do fenômeno, e ressaltando que toda a qualidade se apresenta como a unidade de quantidades determinadas, filiamo-nos a uma abordagem qualitativa do fenômeno de pesquisa, desenvolvendo a compreensão de que podemos conhecer a essência e o fundamento dos fenômenos materiais, as leis de seu movimento, conhecendo suas qualidades determinantes e a forma de sua interação. À interação das qualidades – em cujo interior reside certa quantidade – que determinam o fundamento e as leis do desenvolvimento do fenômeno, estamos chamando *totalidade*.

A totalidade é uma representação, uma abstração altamente elaborada, que jamais se restringirá ao concreto meramente sensível, mas buscará conhecer suas contradições internas, seu movimento, suas leis e fundamentos, suas relações, é a mais completa e profunda abstração sobre o fenômeno material. Compreender a totalidade é compreender a relação das partes com o todo, as leis de seu movimento, isolando o fenômeno de forma abstrata e decompondo-o no mundo das idéias, interpretando-o e



compreendendo-o de forma que seja possível descrever suas múltiplas determinações (LUKÁCS, 1979).

O processo da pesquisa científica, segundo a compreensão que estamos desenvolvendo, parte do concreto sensível – do fenômeno material, de sua forma, de sua aparência – e por meio do processo de abstração, busca compreendê-lo em sua concretude enquanto uma totalidade, uma síntese de múltiplas determinações, uma unidade dialética da interação de inúmeras contradições.

O modo como estamos compreendendo o processo de pesquisa se faz presente também na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, quando este expõem a metodologia por meio da qual lhe é possível conhecer os “temas geradores”, dos quais se vale no processo educativo.

A pesquisa, vista por um olhar freireano, é uma forma de diálogo, é o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, diálogo com intencionalidades políticas, mediatizado pelo mundo e motivado pelo fenômeno de pesquisa; e a práxis – a palavra verdadeira, a pronúncia honesta do mundo – é o critério de verdade de toda a pesquisa. A práxis dos sujeitos é o critério de verdade do seu agir, porque não é no discurso que se infere o agir do sujeito, não é no discurso que ele se constitui, não está no discurso a chave de sua ontologia, mas sim no fazer humano, na práxis social, no trabalho, na comunhão com os outros homens e com a natureza.

Dizer a palavra verdadeira<sup>2</sup>, pretensão desta pesquisa, não é dizer outra coisa que não representação subjetiva de uma práxis, de uma realidade objetiva. Pronunciar a palavra verdadeira, nesta investigação é fazê-lo pela crítica transformadora, é desvelar as contradições que impedem ou dificultam materializar uma consciência revolucionária, uma consciência *para si*, para a libertação, para a emancipação, para a superação das relações opressivas.

Freire nos diz que

---

<sup>2</sup> Emprestamos este termo da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, compreendendo a “palavra verdadeira” como a expressão autêntica de um determinado interesse de classe.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (2005, p.90).

Desta forma, Freire enuncia o processo dialético no qual o sujeito modifica o mundo ao pronuncia-lo, e a práxis que o modifica exige uma nova pronuncia, uma nova práxis, que irá gerar uma nova modificação, em um movimento infinito em espiral ascendente, onde um estágio qualitativo do fenômeno é consequência de sua qualidade imediatamente anterior, e será causa de sua qualidade posterior. Estão contidos nesta simples afirmação de Freire aspectos fundamentais do Materialismo Dialético: a existência da matéria fora e independente da consciência, sua transformação pela prática humana, a transformação do próprio humano nesta prática, o movimento infinito da matéria, a lei dos saltos qualitativos, e, sobretudo, o devir histórico do existir humanamente, que é modificar o mundo pela ação consciente e coletiva, modificando a si próprio no processo.

Eis, portanto, a vocação ontológica do ser humano: realizar o seu *vir a ser* em comunhão com o mundo, modificando o mundo e modificando-se com ele. Este agir estamos chamando de trabalho, atividade vital do ser humano, chave de seu desenvolvimento, a ação consciente sobre a natureza com fins de modificá-la em prol de atender as condições necessárias à existência humana. É a este agir que Freire denomina *pronunciar o mundo*, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão” (2005, p.90).

Se é a vocação histórica do ser humano enquanto ser social mudar o mundo – pronuncia-lo – e o próprio ser humano só pode desenvolver a consciência e a linguagem através das interações sociais condicionadas pelo trabalho, o ato de pronunciar o mundo só pode se dar coletivamente, na comunhão com os homens. Comunhão – não é demais salientar – que não significa ação de um sobre o outro, de um para o outro, mas sim de um com o outro – e com todos os outros – de forma verdadeiramente dialógica.

As relações que caracterizam o Modo de Produção Capitalista, entretanto, são por sua própria natureza, relações anti-dialógicas, e acabam por impedir ou dificultar que pesquisadores, na área de Educação Ambiental em especial, não consigam se desvencilhar da hegemonia ideológica da classe burguesa e assim acabem realizando suas pesquisas por meio de compreensões invertidas do real.

A Luta de Classes – contradição essencial de tais relações – como a luta pela pronúncia do mundo, é a luta pela possibilidade de realização do vir-a-ser humano, onde um dos pólos – o opressor – não quer a pronúncia autêntica do mundo, e o outro pólo – o revolucionário – quer que a pronúncia do mundo se materialize enquanto possibilidade real para todos.

O pesquisador compromissado com a produção de saberes autênticos, de saberes da classe trabalhadora, será o pesquisador que, em seu quefazer – em sua práxis, em sua pronúncia do mundo – se move por princípios dialógicos, pelos princípios do diálogo que Freire aponta: o amor ao mundo e aos homens, a humildade, a fé nos homens, a confiança, a esperança e o pensar crítico.

O caráter necessariamente humano e material do ato de conhecer exige que o conhecimento se dê pela prática, pela ação do sujeito cognoscente na realidade objetiva, por sua reflexão sobre os fenômenos materiais, pela confrontação entre o concreto pensado e o concreto real. Neste sentido o Materialismo Dialético é o método “da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem” (KOSIK, 1995, p.39).

O fazer pesquisa enquanto prática emancipatória, é um fazer dialógico desde a identificação do fenômeno de pesquisa, da enunciação do problema, dos objetivos, tendo seu ápice dialógico na interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o que irá conduzir a encaminhamentos necessariamente comprometidos com o agir consciente do homem no mundo e com o mundo.

## **2.2 Delimitação do Fenômeno de Pesquisa**

A crise do modo de produção que temos entendido estar em curso apresenta-se para além da crise financeira capitalista, como problema de ordem ambiental, como crise ligada à totalidade do potencial de autodestruição da humanidade no atual desenvolvimento histórico, principalmente por meio da destruição irrevogável da natureza pelo Capital.

Essa realidade fez surgir na Universidade Federal do Rio Grande – FURG um grupo de intelectuais preocupados com a forma como este modo de produção se desenvolve, que reflete na forma como a sociedade vem se relacionando com o meio natural e com o próprio ser humano, associado a isso, a necessidade da pesquisa científica acadêmica como forma de refletir e de irradiar uma educação ambiental transformadora.

Desta forma, em 1993 tal grupo articulou-se para organizar um curso de pós-graduação em nível de mestrado – o Mestrado em Educação Ambiental (MEA) – para buscar respostas para o meio ambiente, com pesquisas materializadas nas dissertações de mestrado. A primeira turma teve início em 1994, passando a contar com o ingresso anual de alunos regulares. O MEA desenvolveu-se de tal modo ao longo da década que se seguiu, que no ano de 2006 foi lançado edital para seleção da primeira turma do curso de Doutorado em Educação Ambiental.

Assim, o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da FURG passou a contar com a oferta regular, com periodicidade anual, de vagas para formação de pesquisadores em Educação Ambiental de ambos os níveis (mestrado e doutorado), objetivando uma práxis comprometida com os problemas sócio-ambientais derivados da forma como o ser humano vem se relacionando com a natureza e produzindo sua existência.

Segundo o Projeto Pedagógico do PPGEA, a Educação Ambiental é

(...) parte indissociável de uma educação problematizadora que visa à formação de cidadãos capazes de desvelar criticamente e transformar, pela ação (rumo a uma sociedade sem opressores nem oprimidos e em intercâmbio sustentável com a natureza não-humana) a trama das relações econômico-político-ecológicas nas quais as suas vidas estão inseridas (SCHMIDT, 2010, p.11).

Esta compreensão, presente no Projeto Pedagógico do PPGEA, aponta de forma inequívoca para aquilo que é denominado por Loureiro (2006) Educação Ambiental Transformadora, que se alinha com uma compreensão de mundo calcada na teoria marxista e no ideal de uma sociedade sem classes.

A Educação Ambiental Transformadora é compreendida por nós, como a educação essencialmente comprometida com a transformação, mudança da forma, alteração radical no modo de organização da sociedade, por meio da emancipação dos sentidos dos sujeitos, de maneira que lhes seja possível desenvolver uma consciência crítica, verdadeira, dialética da realidade. É, portanto, um instrumento a serviço da classe oprimida, um meio para a revolução do proletariado. Parafraseando o título de uma obra de Paulo freire, esse instrumento seria a Educação Ambiental do Oprimido.

Afirmando nosso entendimento de que a exata compreensão da realidade social será a arma decisiva na luta de classes, e que a luta de classes se traduz na luta pela consciência do oprimido, então compreendemos a Educação Ambiental, no sentido posto pelo Projeto Pedagógico do PPGEA, como o fazer educativo necessariamente comprometido com a superação do Modo de Produção Capitalista e das relações opressivas e destrutivas dele advindas.

Esta compreensão figura de modo bastante claro no Projeto Pedagógico do curso, ao apontar que “o horizonte de sentido e significado que o programa consagra na formulação de suas linhas de pesquisa (...) a fim de transfigurar o mais fielmente possível o seu propósito”, qual seja, “o de formar sujeitos íntegros e integrados aos processos sociais”. O documento define, na

seqüência, integridade “como o processo mesmo de humanização do humano” (SCHMIDT, 2010, p.17).

Tal questão é tratada de modo particular quando o Projeto Pedagógico ocupa-se de esclarecer que o processo de humanização do humano é um processo inacabado, tal como o inacabamento ontológico é trazido por Paulo Freire em seu imortal ensinamento: “*ensinar exige a consciência do inacabamento*”.

É neste sentido que compreendemos a humanização do humano como o fazer histórico e social por meio do qual os indivíduos realizam, ou buscam realizar, as suas potencialidades. No mesmo sentido, estamos compreendendo o trabalho alienado, a reificação da força de trabalho e a produção de mais valia como entraves a realização do vir-a-ser humano, da sua possibilidade de ser mais humano, de desenvolver as suas potencialidades, enfim, de dar segmento ao processo de humanização.

Ao vender sua força de trabalho para o capitalista, o trabalhador vê separada de si a sua força criadora, seu meio de humanização. Passa a relacionar-se com os demais meios de produção – com a natureza, sobretudo – no intuito de gerar não mais um produto, um meio de satisfação das necessidades humanas, mas sim uma mercadoria, um meio de satisfação das necessidades do capital.

Assim como o trabalhador viu separado de si – alienado de si – sua força criadora, também vê separado de si o objeto do seu trabalho, a mercadoria, produzindo tanto as condições materiais mínimas necessárias à manutenção de sua própria vida – o salário – como também um excedente que se traduzirá nas condições materiais que permitirão ao capitalista não apenas manter-se, como também seguir apropriando-se dos meios de produção, dentre eles a própria força de trabalho de outrens.

Em referência ao Projeto Pedagógico, nele o PPGEA se fundamenta na compreensão de que o ser humano realiza sua humanização “pela capacidade que tem de escolher, decidir e apontar no horizonte mesmo de sua faticidade histórica em que coabita com o outro, com o seu semelhante e com a natureza

como um todo” (SCHMIDT, 2010, p.18), ignorando a relação de poder que existe na sociedade entre o Capital e Trabalho, entre produção e Consumo, salário e lucro.

Aqui se faz adequado suscitar a discussão que temos realizado ao longo de nossa formação, e que aprofundamos neste trabalho, a respeito do modo de compreender a realidade e a respeito do poder da ideologia sobre a possibilidade de uma justa compreensão por parte da classe oprimida: não existem condições de, valendo-nos de expressões do Projeto Pedagógico do PPGEA, decisão, escolha, apostar no horizonte, sem que se consiga desenvolver um estado de compreensão tal, que permita à consciência apreender o reflexo mais preciso possível da materialidade do mundo e, por conseqüência, da organização da sociedade; em outras palavras, decisão, escolha, apostar no horizonte se mostram atos humanos que, para expressarem sua autenticidade, dependem da justa compreensão do modo de produção material da vida social.

Assim, o que esperamos do pesquisador egresso do PPGEA, de acordo com os objetivos constantes de seu Projeto Pedagógico, que seja capaz de compreender as relações sociais para além de sua manifestação aparente, que seja capaz de considerar o complexo da ideologia como um fator condicionante de sua compreensão de mundo, ultrapassando tal compreensão ideologizada, invertida do real, de modo a compreender a essência dos fenômenos materiais – tanto no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado, como em sua vida e militância.

Emancipar os sentidos para a produção dessa consciência crítica é tão necessário para o desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora, como a vocação histórica do PPGEA em seu próprio compromisso com a humanização dos homens e mulheres.

A própria Educação Ambiental, entretanto, como um saber produzido nesta sociedade, sofre apropriações e distorções ideológicas que servem, sem crítica, aos interesses do Capital. A classe hegemônica engendra saberes que desviam a consciência da compreensão justa da realidade objetiva, que apresentam soluções falsas e aparentemente adequadas à solução dos problemas

sócio-ambientais, e que guardam, em seu fundamento, a perpetuação do modo de produção causador destes problemas, que são, como estamos compreendendo, a manifestação aparente da crise estrutural do próprio modo de produção, que se reflete como crise ambiental.

É neste sentido que compreendemos necessário distinguir que tipo de saberes estão sendo trabalhados no PPGEA, considerando sua vocação crítica e emancipadora do homem. A formação dos educadores ambientais pelo PPGEA-FURG é a expressão material, produto do modo de organização e sistematização do Programa, cujo compromisso se apresenta como formador de intelectuais humanizadores, e, portanto, comprometidos com o desenvolvimento de práticas emancipatórias.

Os saberes produzidos por seus egressos, na forma como estamos compreendendo o *devoir* do PPGEA, necessitam ser saberes comprometidos com a emancipação humana e com a superação do modo de produção em cujas relações o ser humano e a natureza são levados a produzir além das necessidades humanas e da capacidade de suporte das relações produtivas, fazendo com que as forças produtivas essenciais, que estamos compreendendo como sendo o homem e a natureza não humana, encontrem-se próximos de seu estado de esgotamento.

A partir de então, é necessário anunciar enquanto fenômeno material social da presente pesquisa, “as representações socialmente produzidas pelos mestrandos do PPGEA-FURG, nos anos de 2005 a 2010, materializados em suas dissertações”, compreendendo que tais representações refletem a prática social do Educador Ambiental enquanto realidade objetiva, indicando uma intervenção social voltada à conservação do meio natural e ao assistencialismo social (prática reacionária alinhada com os interesses do capital) ou revolucionária (alinhada com as premissas da Educação Ambiental Libertadora).



### **2.3 Formação de Professores como Fenômeno Geral**

A Formação de Professores como fenômeno material social, no seu geral, tem se mostrado voltada para a simples formação de “professores”, não de “professores pesquisadores”. Esta hipótese que levantamos de forma empírica – e cuja análise não será objeto deste trabalho – relaciona-se diretamente com a intencionalidade de adjetivar esse professor, particularizar intencionalmente o fenômeno geral “formação de professores”.

Temos compreendido a pesquisa como prática social voltada a produção de conhecimentos que venham a possibilitar ao ser social um desenvolvimento humano enquanto tomada de consciência da realidade objetiva, para nela intervir de modo a modificá-la. Significa, nessa compreensão, atuar como meio através do qual a consciência se desenvolve como resultado da prática: o homem, porque indaga e se indaga, apreende o mundo material através dos sentidos, subjetiva-o em sua consciência.

Nessa abstração, o pesquisador elabora pensamentos e idéias de forma criativa, com as quais pode transformar a realidade. Estas abstrações, que são hipóteses sobre o modo de organização do mundo, serão expostas ao critério de verdade, quando se materializarem na prática social dos sujeitos, confirmando ou não a validade deste saber de acordo com sua verificação na realidade objetiva. Este processo de desenvolvimento da consciência, enquanto investigação científica do mundo, que mediatizada pelo trabalho permite-nos a compreensão da realidade, para nós, é o processo de pesquisa.

O ser humano, de modo “instintivo”, é um ser pesquisador. O seu processo de humanização – de afastamento do estado de natureza pelo desenvolvimento da consciência – se dá no processo de conhecimento do mundo, de pesquisa da realidade. As relações sociais que se desenvolvem no Modo de Produção Capitalista, onde os seres humanos se inserem, porque assim interessa à classe hegemônica, não buscam desenvolver nos homens o ser-pesquisador, embotando o papel ontológico da pergunta, da investigação do real, matando assim, em nosso entendimento, a possibilidade do desenvolvimento de uma compreensão justa da realidade.

Na luta pela consciência do proletariado, as relações do Modo de Produção Capitalista determinam uma educação *para* a classe trabalhadora, através da qual o trabalhador desenvolve apenas os saberes que interessam à perpetuação do próprio modo de produção. Esta é uma educação de saberes prontos, narrados, petrificados, compartimentados, não é uma pedagogia da pesquisa, uma vez que a pesquisa enquanto descoberta do mundo torna-se um instrumento revolucionário e libertador, por oferecer no seu quefazer condições de encontrar conhecimentos coerentes sobre as condições sociais de classe do proletariado. Com esses saberes, os seres humanos poderão assumir tanto a vocação ontológica de “ser mais” como a vocação histórica de sujeito revolucionário.

Transpondo essa questão ao fenômeno particular desta pesquisa, conhecer como se dá a formação do pesquisador do PPGEA, é buscar compreender as condições reais que os egressos do Programa carregam para sua prática docente, enquanto possibilidades de subverter os ditames ideológicos do fazer educativo que meramente reproduz os conteúdos programáticos de forma bancária e impositiva. A forma como as representações sociais dos pesquisadores do PPGEA são evidenciadas em suas dissertações podem nos apontar para as contradições que se desenvolvem nessa formação. Defendemos como princípio que educar pela pesquisa, pela construção coletiva e dialógica de saberes autênticos e comprometidos com o processo de humanização do ser humano, precisa estar presente nas entrelinhas de cada dissertação produzida no PPGEA.

#### **2.4 Delimitação do Problema de Pesquisa**

A práxis revolucionária preconizada pela Educação Ambiental Transformadora consiste, na forma como a estamos compreendendo, na modificação consciente, por meio da prática social, das circunstâncias em que se encontra a sociedade. Outra sociedade possível há de ser o produto de outra

prática social advinda de uma educação que não a vigente, cônica de seu papel libertador e emancipador dos ditames ideológicos do capital.

É com esse sentimento que o problema de pesquisa aqui estudo se ocupou de como os sujeitos estão representando, em sua consciência, a realidade material-social que os circunda, apresentando-se como uma questão ligada às contradições internas da realidade objetiva do sujeito, e à forma como os sujeitos representam – compreendem, em sua subjetividade – estas contradições.

A partir da perspectiva freiriana, o problema de pesquisa enuncia a inquietação do pesquisador com a pronúncia de mundo de determinado grupo, relacionada a um dado fenômeno material-social. Daí a importância de um problema de pesquisa bem delimitado, bem enunciado, pois é em torno da pergunta que se dará o diálogo.

Trazemos assim, como problema de nossa pesquisa o questionamento: **Que representações sociais acerca da realidade objetiva os egressos de 2005-2010 do PPGEA-FURG desenvolveram em suas dissertações, e de que modo estas representações se relacionam com os objetivos do Programa?**

A compreensão do fenômeno por meio da resposta ao problema de pesquisa é condição necessária para que se conheça a prática social dos sujeitos investigados quando assumem uma postura emancipatória e revolucionária, ou se adotam um fazer conservacionista, assistencialista, reacionário.

## **2.5 Definição dos Objetivos**

O objetivo desta pesquisa, fundamentado na premissa do dialógico, sempre presente no pensamento de Paulo Freire (2005), não pode ser outro que não o de contribuir para que outros mestrados em Educação Ambiental desenvolvam em suas pesquisas a possibilidade de pronunciar a palavra

autêntica, desenvolvam uma consciência crítica a respeito do contexto material-social em que se encontram e se proponham a investigar, considerando a totalidade das relações e determinações que condicionam não só a existência do fenômeno como também a existência do pesquisado.

Ao pesquisador que se quer libertador, é desafio e necessidade histórica compreender dialogicamente a realidade dos sujeitos da pesquisa enquanto totalidade, e desta compreensão, descobrir junto com os sujeitos quais são as condições necessárias para transformar a realidade em um sentido a eles favorável, de transcender de uma “Situação-Limite” para o “Inédito Viável” como chamaria Freire.

A prática do diálogo na Educação, que aqui transpomos para a prática do diálogo na pesquisa em Educação Ambiental, precisa ser uma ação humanizadora, nunca uma ação de conquista, de subjugo, mas de libertação. Alerta-nos Freire para os riscos da arrogância de nossa prática, no afã de obter a adesão do povo (dos pesquisados) à ação revolucionária:

Acercam-se das massas camponesas ou urbanas com projetos que podem corresponder à sua visão de mundo, mas não necessariamente à do povo. Esquecem-se de que o seu objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada, e não *conquistar* o povo. Este verbo não deve caber na sua linguagem, mas na do dominador. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo (2005, p. 98).

E continua Freire, acerca dos motivos de um trabalho de pesquisa verdadeiramente libertador:

Afim, o empenho dos humanistas não pode ser o de opor os seus slogans aos dos opressores, tendo como intermediários os oprimidos, como se fossem “hospedeiros” dos slogans de uns e de outros. O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tomem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo “hospedeiros” dos opressores, como seres duais, não estão podendo ser (2005, p. 99).

E complementa:

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão (FREIRE, 2005, p.99).

Freire encerra, em nosso sentir, o objetivo último do fazer revolucionário, referindo-se ao diálogo enquanto fazer pedagógico, que nesta investigação transpomos à prática de pesquisa realizada pelos mestrados em Educação Ambiental do PPGEA-FURG entre aos anos de 2005-2010, como o ato de “devolução organizada, sistematizada e acrescentada, ao sujeitos das pesquisas, daqueles elementos que este lhes entregaram de forma desestruturada” (2005, p. 97).

É, pois, nesse sentido que nos propusemos a trabalhar com três grandes objetivos, sem especificá-los em geral e específicos, mesmo porque, sendo nosso fenômeno uma particularidade, o geral fica desnecessário, primeiro porque vamos estudar para conhecer uma generalidade – e não fazer uma generalização dos resultados de nosso estudos; e segundo porque nossa pesquisa encerra uma totalidades de movimentos. Embora estejamos compreendendo que o Modo de Produção que rege especialmente o mundo ocidental, e que com suas características impregna todos os fenômenos materiais sociais com diferentes graus de singularidade, é ele (o Modo de Produção Capitalista) que nos permitirá descobrir os traços peculiares e gerais que determinam o fenômeno material que é foco de nosso interesse conhecer.

Assim, nos propusemos a:

1. Analisar as representações sociais que os mestres em EA desenvolvem em suas dissertações, de modo que seja possível compreender o compromisso político e o posicionamento ideológico que motiva sua prática social – e que se materializam no modo como desenvolveram suas dissertações;

2. Compreender e descrever que fatores foram ontologicamente prioritários na formação do educador ambiental-pesquisador formado pelo PPGEA - FURG para que eles desenvolvessem a análise de seus fenômeno de pesquisa sob determinado compromisso político e posicionamento ideológico;
3. Contribuir, à luz dos resultados desse estudo , para uma discussão sobre a forma como os fenômenos de pesquisa vem sendo investigado no PPGEA-FURG, possibilitando eventuais adequações necessárias no processo de formação do educador ambiental-pesquisador de modo a atingir os objetivos constantes do Projeto Pedagógico do PPGEA.

## 2.6 Questões do Método

Nesta pesquisa buscamos desenvolver tentativas de respostas que procuraram não fechar a discussão, de modo que a teoria não se constitua como “camisa de força”, mas como possibilidade de investigação de novas questões de pesquisa. Partindo de uma compreensão de mundo particular – do Materialismo Dialético – e dos princípios teóricos que estamos enunciando, cabe analisarmos a metodologia – a lógica do método – através da qual o pesquisador, segundo apontado por Freire, enfrenta o fenômeno de pesquisa e o apreende, como dele toma consciência enquanto totalidade.

A metodologia que usamos nessa pesquisa, apoiada na dialética materialista, encontra sua pedagogia enquanto método na clara descrição realizada por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, nos conduzindo como educadores, em nossa especificidade, Educador Ambiental, de como o educador, e aqui transpondo, o pesquisador ambiental, investiga os temas geradores enquanto um “Complexo” formador de seu fenômeno material social.

A pedagogia usada nessa pesquisa, como metodologia dialógica efetiva-se no diálogo com os mestres em Educação Ambiental, por meio de suas dissertações de mestrado, nos possibilitando descodificar nos *significados*

*temáticos* de suas dissertações, as representações sociais que caracterizam as soluções oferecidas às “situações-limtes” que constituíram seus problemas de pesquisa. A investigação destas temáticas é, portanto, a “investigação do próprio pensar dos mestrados, que segundo Paulo Freire: “não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referindo à realidade” (2005, p. 117).

A investigação, assim, se iniciou como aproximação entre o pesquisador e seus sujeitos de pesquisa, através de uma observação *simpática* e *compreensiva*, como nomeado por Freire, que no processo da pesquisa, se torna um olhar crítico sobre a totalidade das relações constitutivas da essência do fenômeno que estudamos. Os objetos de pesquisa são, assim, compreendidos como uma codificação – um concreto aparente que encerra em si várias totalidades, e apresenta-se ao pesquisador como uma unidade (dissertações de mestrados dos egressos do PPGA 2005-2010)

O fenômeno de pesquisa enquanto concreto sensível, enquanto objeto cognoscível está, portanto, codificado em dissertações de mestrado. Foi necessário, para conhecer o fenômeno, descodificá-lo, decompô-lo nas partes constitutivas de sua totalidade, para assim, ir “ampliando a compreensão dela, na interação de suas partes (FREIRE, 2005, p.121). Esta decomposição feita pelo pesquisador, no processo de análise das contradições que determinam o movimento interno do fenômeno, da relação de suas partes constitutivas, “se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise” (2005, p. 123).

Surge, assim, não como uma nova totalidade, mas como uma compreensão mais elaborada da totalidade, que se prestará a uma nova decomposição, e a uma nova recomposição em um grau superior de cognoscência. É neste sentido que nos diz Freire, parafraseando Marx, Lênin e outros materialistas dialéticos que “o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (1996, p.28) ao passo que “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo, continua novo (1996, p. 35).

Descodificar o fenômeno é percebê-lo no seu todo, é abstraí-lo de tal forma que o fenômeno concreto sensível, as dissertações de mestrados dos egressos do PPGEA 2005-2010, aparece agora como um produto do pensamento, como uma totalidade concreta.

A categoria de totalidade, cabe observar, para o método materialista dialético, é uma abstração concreta, um todo espiritual, ideal. É a reprodução mental do fenômeno concreto sensível, não como ele se oferece em uma primeira aproximação, mas como emerge depois de haver sido relacionado com outros fenômenos – econômicos, políticos, culturais, sociais – e de haver estudado seu desenvolvimento através de suas contradições.

Nosso estudo, nessa sistematização, buscou compreender como cada mestrando abstraiu a totalidade de cada fenômeno por eles investigados enquanto descodificação, o que nos apontou, pelas análises das dissertações de mestrando, a representação social descodificadora desses mestres frente as causas e efeitos da crise ambiental em que o mundo vive. A partir daí nos foi possível compreender o nível de desenvolvimento das possibilidades de abstração dos sujeitos pesquisados enquanto descodificadores de outras totalidades, ao que Freire chamou *consciência máxima possível*.

O resultado da pesquisa se apresenta, portanto, como a consciência máxima possível que o pesquisador, em um dado momento histórico, é capaz de desenvolver a respeito de seu fenômeno de pesquisa. É o nível de abstração possível ao pesquisador, compatível com o nível particular de seu próprio desenvolvimento intelectual.

Como toda a síntese é provisória, pois é a expressão das capacidades e possibilidades do pesquisador em um dado momento, o fenômeno enquanto totalidade representada na consciência do pesquisador está sujeito a novas decomposições e recomposições, de forma que o nível de compreensão de sua essência e de seus fundamentos aproxime-se, cada vez mais, da concretude do fenômeno que se quer conhecer. A compreensão, enquanto fenômeno que ocorre na consciência do seres humanos, também está sujeita a lei universal do movimento, ou seja, também está em constante transformação.



## 2.7 Coleta e Análise das Informações

O fenômeno material-social particular que nos propomos estudar, a Formação dos Educadores Ambientais do PPGEA/FURG e suas contradições, do modo que o fizemos, nos levou a selecionar algumas dissertações de egressos do PPGEA, entre o período de 2005-2010, na linha de pesquisa Educação Ambiental, Ensino e Formação de Educadores, buscando compreender por meio de que teorias estão sendo constituídos os sujeitos pesquisadores, e por conseqüência, que tipo de ação política, que tipo de prática social, é desenvolvida pelo Educador Ambiental. Distinguir entre a prática dos sujeitos e o discurso que eles próprios reproduzem sobre esta prática (a compreensão que desenvolvem como prática social) constitui-se tarefa desafiadora para o pesquisador, essencial para uma compreensão adequada do fenômeno que se quer estudar.

Desta forma, e considerando a vasta quantidade de documentos capazes de servir como subsídios para o nosso trabalho, tanto as dissertações de mestrado quanto documentos da Coordenação do Programa optamos pela adoção da análise documental como estratégia de coleta de informações. A natureza particular do que se buscou conhecer por meio deste trabalho exigiu a adoção de abordagens indiretas de coleta de dados<sup>3</sup>, de modo que o discurso dos sujeitos não seja um subterfúgio para escamotear sua prática.

Foram selecionadas 07 dissertações de mestrado, do universo de 63 que foram defendidas no período de interesse do estudo (2005 – 2010)<sup>4</sup>. Nosso processo de amostragem se deu em dois momentos distintos: primeiramente, considerando a tese de Bigliardi (2012), que analisando a constituição dos Mestres-Doutores em Educação Ambiental do próprio programa, defende que a constituição do sujeito pesquisador tem como um de seus determinantes a relação entre orientador e orientando, listamos os trabalhos produzidos no período de interesse de nossa análise, organizando-os por orientador –

---

<sup>3</sup> Compreendemos como abordagem indireta aquela que não apresenta ao sujeito uma pergunta, um questionamento, uma provocação, mas sim aquela que busca encontrar na prática social dos sujeitos, no critério de verdade de seu discurso, a resposta para as inquietações do pesquisador.

<sup>4</sup> Segundo dados disponíveis na homepage do PPGEA – [www.educacaoambiental.furg.br](http://www.educacaoambiental.furg.br)

consideramos esta fase como amostragem por conveniência. A partir de então, tomamos uma ou duas dissertações referentes a cada orientador – dependendo da representatividade quantitativa de orientandos vinculados a cada orientador. Consideramos esta fase como amostragem aleatória.

De posse da lista de pesquisadores que selecionamos como sujeitos desta pesquisa, solicitamos à secretaria do PPGEA que nos fornecesse o endereço de correio eletrônico dos mesmos, de modo que nos fosse possível dar a saber aos sujeitos que suas dissertações seriam objetos de análise da presente pesquisa, e ao mesmo tempo, solicitar-lhes colaboração na resposta a questionário ou participação de entrevista, que eventualmente poderíamos utilizar como meio acessório de nossa análise.

Dos 7 sujeitos consultados, apenas 3 manifestaram-se à disposição para colaboração, não tendo havido resposta dos outros 4. No decorrer da pesquisa, a utilização de questionários ou entrevistas se mostrou desnecessário – ou ao menos inadequado em face do desenvolvimento objetivo da pesquisa.

Embora os documentos analisados sejam dissertações publicadas pelo Programa e publicizadas tanto via web quanto nas bibliotecas da universidade – biblioteca central e setorial – optamos por não fazer referência direta aos seus autores. Guardamos este cuidado porque identificar os sujeitos e os respectivos orientadores não traz contributo à nossos objetivos, apenas poderia gerar algum tipo de desconforto a quem, inadvertidamente, entenda que estejamos analisando os autores em si, e não as compreensões que estão objetivadas em suas dissertações. Assim, optamos por codificar os sujeitos, denominando-os Sujeito 1 a Sujeito 7 (S1 a S7), referenciando-os ao final de nossa bibliografia, de modo apartado da bibliografia citada.

A amostra foi analisada, em um primeiro momento, com o objetivo de realizar o levantamento de categorias que serviram de suporte para análise do conteúdo das dissertações. Feita a categorização – levantadas as categorias empíricas – procedemos a análise crítica do conteúdo das dissertações, apoiando-nos nas categorias filosóficas do Materialismo Dialético e nas categorias sociológicas do Materialismo Histórico, de modo a conhecer as

representações sociais desses mestres, que como a temos compreendido, são a essência do fenômeno material social particular, Formação do Educador Ambiental.

As categorias empíricas levantadas foram Natureza, Meio Ambiente e Sustentabilidade. A análise destas categorias à luz da teoria que vem nos constituindo – da teoria marxista – foi desenvolvida em dois sub-capítulos, que são precedidos de um capítulo eminentemente teórico, que denominamos “Questões Ontológicas” onde buscamos fundamentar o que temos chamado de Ontologia do Educador Ambiental – ou os determinantes gerais que estão imbricados na formação deste sujeito particular, onde buscamos trazer questões teóricas que, por sua natureza ou por sua profundidade, se mostraram inadequadas ao capítulo da análise, mas cuja problematização se mostrou absolutamente necessária.

### 3. QUESTÕES ONTOLÓGICAS:

---

#### 3.1 Produção Material da Vida Social

A busca pelos fundamentos ontológicos do fenômeno material que motiva a presente pesquisa nos conduz a necessidade de compreensão do Modo de Produção enquanto categoria geral, na qual se inscrevem todos os fenômenos materiais que povoam a realidade social. Desta forma, empreenderemos uma breve digressão acerca das formas particulares de produção material da vida social, dando ênfase principal ao modo de produção escravista, por entendermos que o embrião do modo de produção capitalista já se encontrava naquela forma particular de organização social, para então problematizarmos algumas questões específicas do modo de produção capitalista, sobretudo considerando os limites estruturais de seu desenvolvimento, que como temos entendido, foram alcançados no último quartil do século XX.

Segundo José Paulo Netto (2010), o Modo de Produção é determinado pela articulação entre as relações de produção e as forças produtivas, ou seja, a articulação entre as relações sociais que se desenvolvem em função da produção material da vida, e os três elementos que se configuram como forças produtivas:

- a. os meios de trabalho: aquilo de que se vale o ser social para trabalhar, como instrumentos, ferramentas, máquinas, instalações, além da terra;
- b. os objetos do trabalho: aquilo sobre o que incide o trabalho do ser social, que se constitui em natureza bruta ou em natureza modificada pela ação humana;

c. a força de trabalho: a energia do ser social que, utilizando os meios de trabalho, transforma os objetos do trabalho para satisfação das necessidades humanas.

Destaca o autor que os modos de produção não se constituem como resultantes harmoniosos ou estáticos do desenvolvimento social, ainda que perdurem por séculos e se apresentem, aparentemente, como estáveis, mas ao contrário, “são atravessados por contradições, das quais as mais decisivas se põem quando forças produtivas e relações de produção deixam de se corresponder” (NETTO, 2010, p.60-61), momento em que o velho modo de produção entra em crise, e se dá uma ruptura para um novo modo de produção, onde relações de produção novas e qualitativamente diferentes colocarão em movimento os meios de produção, desenvolvendo-os até que, novamente, os limites estruturais do sistema sejam alcançados, e a transformação em um novo modo de produção se torne necessária.

O modo de produção é a forma geral como o sistema social de uma determinada época se organiza. Não apenas a forma de organização da produção, mas de todos os aspectos da vida material que daí advém: o ordenamento jurídico, a cultura, as relações familiares, a produção artística, e principalmente, a reprodução espiritual – ou a compreensão do mundo – a partir das relações objetivas que se desenvolvem no mundo da produção material da vida social. “Esquemáticamente”, pode-se afirmar que no modo de produção “encontra-se a estrutura (ou base) econômica da sociedade, que implica a existência de todo um conjunto de instituições e de idéias com ela compatíveis”, ou seja, implica “em um conjunto de fatores geralmente designado superestrutura e que compreende fenômenos e processos extra-econômicos: as instâncias jurídico-políticas, as ideologias ou formas de consciência social” (NETTO, 2010, p.61).

Marx pondera sobre esta questão, afirmando que

(...) na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 24)

O modo de produção, portanto, é “o berço de toda a cultura da humanidade, do ser humano como ser pensante, com necessidades materiais, com necessidades espirituais, com esperanças, com desejos de chegar mais alto na compreensão do que é o ser humano, a vida, o mundo”, é a categoria geral, na qual se inscrevem todos os fenômenos materiais-sociais, nele residindo “o básico da existência da mulher e do homem: a busca de maneiras de satisfazer suas necessidades de existir, de sobreviver, e ao mesmo tempo de criar, de transformar a realidade que lhe dá abrigo” (COLAO, 2006, p.146).

No modo de produção, portanto, não estão inscritas simplesmente as relações de produção e as forças produtivas, suas circunstâncias materiais, objetivas, mas também a dimensão subjetiva do ser social, toda sua produção espiritual, a cultura, a arte, os valores, as crenças, a ciência e todas as instâncias da vida privada. Todos os fenômenos materiais-sociais, portanto, estão circunscritos no modo de produção, fazem parte das relações que nele se desenvolvem, e assumem o mesmo caráter histórico e mutável do próprio modo de produção, que lhes determina o movimento particular. Neste sentido, Colao (2006, p.146) entende o Modo de Produção “como uma realidade dialética onde todos os processos que nele se realizam estão em perpétuo movimento, tanto os que se concretizam na especificidade do desenvolvimento das forças produtivas

e das relações de produção como nos resultados que esse desenvolvimento origina”.

Da unidade entre as forças produtivas e as relações de produção surgem, portanto, não apenas as formas particulares de produção material da vida – o intercâmbio orgânico do homem com a natureza que lhe é externa, afim de satisfazer as necessidades humanas – como também o modo particular de organização da sociedade: o ordenamento jurídico, a política, a criação dos filhos, a organização da propriedade – comunal ou privada – a transmissão de saberes, as crenças, enfim, as mais diversas instâncias do mundo da vida, e que determinam e designam a sociedade – ou uma determinada formação social – em um dado momento histórico.

O modo de produção enquanto forma de organização social remonta ao momento histórico de transição, em que as tribos humanas de caçadores-coletores desenvolvem a agricultura, e deixando de serem nômades para fixarem-se em determinadas regiões – em geral, à margem dos rios – passam a desenvolver relações sociais cada vez mais complexas, que “conduzem à evolução de um modo especial de produção, bem como forças produtivas especiais tanto objetivas como subjetivas, as últimas emergindo como qualidades do indivíduo (MARX, 1986, p. 89). Esta formação social recebeu de Marx (1986) o nome de Modo de Produção Primitivo, e segundo o autor, neste caso “a comunidade e a propriedade que nela se baseia podem ser reduzidas a um estágio específico de desenvolvimento das forças produtivas dos indivíduos trabalhadores, a que correspondem relações específicas destes indivíduos entre si e com a natureza (MARX, 1986, p. 90).

Quando a humanidade descobriu a agricultura, tem-se uma profunda transformação no trabalho, ou seja, no intercâmbio do homem com a natureza, no modo como a humanidade transforma a natureza para tirar dela os seus meios de produção e de subsistência, pela primeira vez, o indivíduo que produz, produz mais do que ele precisa, ou seja, ao final de sua jornada de trabalho ele produziu mais do que o necessário para a sua sobrevivência imediata (LESSA, 2006).

Com a descoberta da semente e o desenvolvimento da agricultura, passa a se articular trabalho excedente e carência: muito embora o produto não seja inteiramente consumido no ato da produção, a totalidade do que é produzido em cada ciclo de produção não é suficiente para suprir plenamente as necessidades de todos os indivíduos da sociedade.

Neste tipo primitivo de sociedade, que se funda na cooperação, na colabora, na produção social e consumo social dos frutos do trabalho, a condição de existência de cada indivíduo é buscar garantir a existência do todo social articulado, uma vez que os indivíduos deixam de ser auto-suficientes na produção material de sua vida: o indivíduo coletor caçador se locomovia e consumia aquilo que conseguia encontrar, migrava acompanhando as monções ou as variações de frio ou calor; já o indivíduo das sociedades comunais primitivas, “fixado” a terra pela agricultura, necessitava justamente da cooperação de todos para que, por exemplo, com a chegada do inverno, houvessem provisões estocadas, os abrigos fossem construídos, ou que as sementes fossem preservadas para a próxima semeadura, enfim, não apenas a produção material da vida se torna social, como se mostra cada vez mais inviável fazê-la de forma individual.

Assim como a produção é social, o consumo de seu resultado nas sociedades comunais primitivas também o é. A distribuição igualitária dos resultados da produção ante a impossibilidade objetiva de atendimento pleno das necessidades de todos, ou seja, ante à carência, coloca-se como obstáculo ao desenvolvimento das forças produtivas: como a produção é insuficiente, a cada ciclo de produção se consome tudo o que é produzido, não restando excedente para desenvolver a própria produção. O desenvolvimento social, assim, se dá de forma bastante lenta, acompanhando basicamente o desenvolvimento do quantitativo demográfico: a capacidade produtiva das sociedades de então se mostra relacionada, fundamentalmente, à força de trabalho disponível (LESSA, 2006).

Entretanto, não foi a totalidade das formações sociais que suplantou a caça como principal modo de produção material de sua existência. Ao passo que algumas formações sociais desenvolveram a agricultura, outras



aperfeiçoaram a caça, desenvolvendo armas mais pesadas e técnicas de caça coletiva que lhes permitia o abate eficiente de animais de grande porte.

A existência de tribos agricultoras e tribos caçadoras em um mesmo espaço geográfico, deu origem à forma mais primitiva de exploração do homem pelo homem: as tribos caçadoras chegaram a conclusão de que seria mais vantajoso atacar a tribo agricultora e tomar-lhe a produção pela força das armas. Com o desenvolvimento desta prática, os grupos dominantes passam a entender que é mais vantajoso, ao invadir o território a ser conquistado, matar os indivíduos que não estiverem em idade produtiva – e que, portanto, do ponto de vista da produção, apenas consomem – e transformar as forças produtivas – a terra e a força de trabalho - em propriedade privada. Assim tem-se a origem das primeiras sociedades de classe: o modo de produção escravista.

Se inaugura, assim, um regime em que todo o trabalho excedente – contando com a eliminação das pessoas que não trabalham e o sub-consumo dos que trabalham – se concentra em poder da classe dominante. Desta forma, a acumulação de excedente – o que não era objetivamente possível na produção comunal primitiva – está a disposição do desenvolvimento das forças produtivas, engendrado pela classe dominante.

Cabe destacar, entretanto, que o desenvolvimento das forças produtivas não significa o desenvolvimento das relações sociais de produção, ou mesmo a diminuição da miséria humana. Pelo contrário, o desenvolvimento das forças produtivas na sociedade escravista – assim como nas sociedades de classe que a sucederam – só se dá ao preço da miséria humana.

Note-se que, a soma de toda a riqueza produzida pela sociedade ainda não seria suficiente para suprir plenamente as necessidades de todos os indivíduos – o que só veio se realizar com o advento da revolução industrial inglesa do século XVIII da nossa era. Entretanto, a viabilidade da acumulação de riqueza pela classe dominante depende de que a classe dos escravos tenha suas necessidades supridas de forma cada vez mais precária. As relações de produção da sociedade escravista, assim, incluem a morte prematura dos

indivíduos da classe escrava, devido as duras condições de vida e de trabalho que lhes era imposta.

O desenvolvimento das forças produtivas nas sociedades de classe se dá de forma crescente: a classe dominante investe o excedente de produção para montar um exército profissional por intermédio do qual vai conquistar mais sociedades igualitárias, escravizando seus membros, e assim tendo mais força de trabalho disponível para produção de excedente, o que lhe possibilita ampliar o exército e assim ampliar o poder e a amplitude de sua dominação, formando os primeiros impérios, e praticamente suplantando as sociedades comunais pelo modo de produção escravista (LESSA, 2006).

A forma histórica específica de produção material da riqueza social, ou seja, de intercambio orgânico do homem com a natureza neste período determinado – o trabalho escravo – é a primeira forma particular de trabalho marcada pela exploração do homem pelo homem, ou seja, a forma embrionária das relações de produção que ora vivemos. Conforme o modo de produção escravista se torna hegemônico, a forma hegemônica de relação do ser humano com a natureza se torna um tipo de relação em que o objetivo imediato é, não a satisfação das necessidades dos indivíduos que produzem, mas o acúmulo de excedente em favor de uma classe dominante que não produz, ao custo da precarização da vida dos produtores, da prematuridade de sua morte.

Neste sentido, o resultado do surgimento da sociedade de classes na forma do modo de produção escravista, considerando a escassez dos produtos do trabalho ante as necessidades objetivas da totalidade dos indivíduos, tem no plano da sociabilização, conseqüências duras para os indivíduos produtores. A sociedade passou a avançar em termos de sua base material e da superestrutura político-ideológica – a organização do Estado, a arte, a ciência, a cultura, etc. – ao custo não só da desumanização do escravo, mas da abreviação de sua vida.

As determinações históricas desta nova forma de organização da produção engendraram relações que se mantiveram presentes nos modos de produção subseqüentes, relações estas que vêm sendo aprimoradas ao longo da história, passando por diversas transformações que acompanharam o

desenvolvimento das necessidades das classes dominantes e das possibilidades dos próprios modos de produção particulares: trata-se da atividade de controle do processo produtivo.

A atividade de controle da produção, que com apoio da crítica a economia política de Marx temos denominado trabalho intelectual, surge quando a produção individual se torna produção social. Conforme nos aponta Marx, em seu *O Capital* (1996a), no trabalho individual o processo de planejamento da produção e a objetivação do trabalho estão sob controle do indivíduo que produz, ao passo que na produção social, a divisão do trabalho não se dá apenas pela diferenciação de tarefas no processo em si de exteriorização, de produção pelo intercâmbio com a natureza, como também a divisão entre aqueles que efetivamente realizam as atividades de produção, e aqueles que participam do processo produtivo desenvolvendo atividades acessórias, principalmente atividades de controle da produção.

A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, cabe salientar, não significa que o trabalhador manual esteja adstrito da atividade de pensar, mas pelo contrário, toda atividade de trabalho começa na consciência do trabalhador, por meio de sua capacidade de abstração, onde vai construir idealmente o processo de trabalho e o seu resultado, para só então objetivá-lo, trazê-lo ao mundo objetivo. O que surge é uma função social dentro do processo produtivo encarregada do controle da produção, da organização da força de trabalho e das demais forças produtivas no sentido de alcançar o objetivo último da classe dominante que é a produção e o acúmulo de excedente.

Muito embora as duas classes fundamentais do modo de produção escravista sejam o escravo e o senhor de escravos, é neste momento histórico que surgem as primeiras relações de assalariamento, ligadas as atividades de controle da produção. Por exemplo, o exército é necessário, em um primeiro momento, para a conquista do escravo, mas a manutenção do império – e a manutenção do escravo na produção, seu disciplinamento e submissão – só era possível pela presença do exército. Ao mesmo tempo, as relações entre classe dominante e exército não podem se dar nos mesmos termos da relação entre classe dominante e escravos, pois o exército é justamente o instrumento de

mediação necessário para a dominação, então esta relação se desenvolveu pelo assalariamento.

Mas o assalariamento não será o tipo de mediação apenas entre a classe dominante e o exército, mas também entre a classe dominante e todos aqueles sujeitos que lhes servem como auxiliares, desenvolvendo algum tipo de trabalho intelectual: a esfera judiciária, para regular a relação entre os senhores de escravos, o trabalho dos administradores, dos contabilistas, dos responsáveis pelo transporte da produção, de seu armazenamento, dos professores, dos artistas, etc., eram atividades remuneradas, uma vez que, por sua natureza, não podiam ser confiadas aos escravos.

Para Sérgio Lessa (2006), a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual corresponde a separação entre os interesses da classe dominante e a atividade da classe dominada: é a atividade da classe dominante sobre a classe dominada para fazer com que esta tire da natureza aquilo que interessa àquela; cabendo destacar, entretanto, que a atividade de controle não corresponde necessariamente à participação direta dos indivíduos que compõem a classe dominante, no processo produtivo, mas são relações engendradas pela classe dominante e segundo seus interesses. No modo de produção escravista, tanto o sujeito que infringe castigos corpóreos ao escravo para obrigá-lo ao trabalho, como aquele que cuida da contabilização dos resultados da produção, exercem atividades de controle, sem, contudo, serem membros da classe dominante. Trata-se da função social que desempenham na produção material da riqueza e na reprodução da sociedade.

Segundo o autor, o aprimoramento das atividades de controle faz surgir o Estado enquanto articulador da burocracia, do direito e do exército, e a Política enquanto exercício de poder da classe dominante sobre a classe dominada, tendo o Estado como mediação. A política, assim, não é a forma específica dos indivíduos decidirem o seu destino enquanto totalidade – conceito que virá a se aplicar em um modo de produção que não se organize com base no antagonismo de classes – mas uma forma específica de exercício do poder do homem sobre o homem.

Além das profundas transformações nas relações sociais de produção introduzidas pelo desenvolvimento do modo de produção escravista – e a partir delas – todos os complexos sociais que compõem a vida social enquanto totalidade também se transformam. A organização da família, a religião, a cultura, as formas espirituais de representação do mundo passam a se organizar a partir dos valores sociais da produção, que são relações fundadas na propriedade privada. Não apenas as relações sociais de produção, e portanto, o modo de produção, se baseia na propriedade privada, como também as relações particulares, entre os indivíduos, passam a ser relações largamente fundadas na propriedade privada.

De forma simplificadora, suprimindo a riqueza da história, visto que nosso objetivo, por hora, é traçar um panorama geral do desenvolvimento das formas particulares da categoria modo de produção, buscando expor, fundamentalmente, a origem de fenômenos materiais sociais que perduram até o presente, cabe-nos dizer que a sociedade escravista se desenvolveu pelo desenvolvimento e queda de sucessivos impérios, em geral conquistados pelos seus sucessores.

Seguem-se os impérios, babilônico, egípcio, persa, fenício, grego, cartageneta e romano. O império romano conteve em si praticamente todo o mundo escravista, ou seja, unificou sob um único estado todo o modo de produção escravista. Como resultado disso, a crise do império romano representou a crise do mundo escravista, a queda do império romano representou, assim, a queda do próprio modo de produção.

Em um mesmo período histórico, como relata Lessa (2006), o já decadente império romano sofreu invasões dos povos do oriente – sobretudo mongóis – dos vikings do norte da Europa, de fundamentalistas maometanos do oriente médio e de tribos da Germânia. O resultado é a impossibilidade do império combater em todas as frentes de invasão, desarticulando o poder militar e político do Estado.

A alternativa que se apresentou para a resistência local foi a organização de fortificações guarnecidas por pequenos contingentes de

soldados, capazes de resistir ao cerco de invasores e repelir o ataque dos inimigos, abrigando em casos de invasão a população que passaria a viver em seus arredores. A região de uma fortificação e seu interno passou a ser denominada feudo, dando origem a denominação do modo de produção que passaria a se desenvolver a partir de então, o modo de produção feudal.

Com a redução do tamanho dos exércitos, a atividade de controle da produção – principalmente da coação do escravo – passou a ser dificultada. A saída viável é não mais organizar a produção por relações escravistas, mas de distribuir os escravos pela terra, para que nela produzam com certa autonomia, tomando parte da produção do escravo – agora tornado “livre” – como tributo pela utilização da terra.

Este excedente de produção que é transferido do servo ao senhor do feudo irá representar a concentração de riqueza necessária para manter o Estado, a burocracia, sobretudo para a fiscalização tributária e cobrança de impostos, o exército, para proteger o feudo e oprimir os servos, os artistas, para entretenimento da classe dominante, e o clero, para reproduzir ideologicamente a legitimação da pobreza e da servidão da classe dominada e a condição “abençoada” dos membros da classe dominante.

Nasce, assim, a sociedade feudal, cujo modo de produção também se organiza em torno da propriedade privada, da divisão da sociedade em classes e da exploração do homem pelo homem. Embora se diferenciando da sociedade escravista pelo fato do trabalhador, agora denominado servo, não ser um objeto pertencente a um indivíduo da classe dominante, mas fazer parte do feudo, e pagar como tributo ao senhor feudal parte do que produz para poder seguir produzindo nas terras pertencentes àquele senhor.

O desenvolvimento do modo de produção feudal – e das relações de produção em seu interior – organizou as condições objetivas de sua própria superação, assim como ocorrido com o modo de produção escravista. Esta observação, presente na análise de Marx (1986) sobre o movimento histórico da humanidade em torna da produção material de sua existência assume a força de uma lei deste movimento, ou seja, os modos de produção carregam o germe de

sua superação, o desenvolvimento das próprias forças produtivas e relações de produção conduzem a mudanças radicais que determinam, ao longo do tempo, a mudança do fundamento do modo de produção, determinam a transformação do modo de produção, sua superação.

Assim como as transformações anteriores, a passagem do modo de produção feudal para o capitalismo primitivo não se deu por uma ruptura definitiva, e um momento determinado, mas ao contrário, o novo regime passou a se desenvolver no interior do antigo. O capitalismo primitivo se desenvolveu no seio do regime feudal, até que reuniu as condições necessárias de suplantar o antigo regime e afirmar-se como modo de produção hegemônico. É importante salientar, entretanto, que esta mudança se deu nos países capitalistas centrais, a partir da revolução industrial inglesa do século XVIII, intensificando-se a partir de então, e alastrando-se para os demais países do globo.

A sociedade de classes configura-se, neste longo período histórico, como a forma mais eficiente para desenvolver as forças produtivas, mesmo as custas da miséria humana. Neste sentido, a sociedade se organiza de tal forma que a maioria da população vai ter o seu trabalho excedente expropriado pela minoria, o resultado é que esta minoria concentra tanto recurso que não consegue consumi-lo em sua totalidade, e portanto, sobra para desenvolver as forças produtivas (LESSA, 2006).

Em toda a história da humanidade, desde o desenvolvimento da agricultura e portanto do modo de produção primitivo, até o advento da revolução industrial, em momento algum, a soma de tudo o que foi produzido pela humanidade fez frente à demanda total advinda da própria sociedade. Em outras palavras, tudo o que a sociedade produzia era por ela consumida, como seria consumida cada unidade a mais que por ventura fosse produzida.

A capacidade produtiva dos modos de produção particulares não era capaz de suprir plenamente a demanda total advinda da sociedade, havendo uma demanda reprimida que obrigava a manutenção de um fluxo contínuo de produção, com intensivo envolvimento de trabalho humano para fazer frente à escassez dos meios de vida e de existência.

Com o advento da revolução industrial, pela primeira vez na história, a soma de tudo o que a humanidade foi capaz de produzir ultrapassou a necessidade total da humanidade por meios de vida e de existência. As condições materiais de produção da vida, pela primeira vez desde o surgimento da humanidade, apresentaram saldo superavitário, reunindo as condições potenciais para que os sujeitos passassem a dedicar menos tempo de sua vida ao intercâmbio orgânico com a natureza – ao trabalho – e mais tempo à família, ao lazer, às artes, à cultura, enfim, ao desenvolvimento de suas potencialidades físicas e intelectuais, e ao aprimoramento das próprias forças produtivas.

As relações de produção que passaram a se desenvolver, entretanto, não foram aquelas necessárias à realização deste mundo da liberdade, porque a produção não passou a ser distribuída na medida das necessidades individuais, mas sim, concentrada sob poder de uma minoria organizada que assumiu o controle dos meios de produção. A sociedade passou, assim, a estruturar-se em duas classes fundamentais: a classe que trabalha e produz a riqueza da sociedade (o proletariado), e a classe que se apropria da riqueza produzida pela primeira (a burguesia).

O desenvolvimento das forças produtivas oportunizado pela sociedade de classes trouxe, entretanto, conseqüências duras para a humanidade: o desenvolvimento das forças produtivas (e do modo de produção) que o desenvolvimento das sociedades de classe possibilitou só foi possível porque a maior parte da humanidade – os trabalhadores – foram excluídos do gozo dos benefícios de tal progresso (LESSA, 2006).

Marx (1986) nos aponta para uma diferença fundamental entre as formas capitalista primitivas e o estágio presente de desenvolvimento do modo de produção: no capitalismo primitivo o lucro não dependia de acréscimo de valor na mercadoria vendida, mas era simplesmente a diferença entre o preço que o capitalista pagava pela mercadoria, e o preço recebido por sua venda. Os mercadores compravam a mercadoria em um local de abundância e vendiam em



um local de escassez<sup>5</sup>, o que lhes possibilitava uma diferença monetária na operação, o lucro.

Nas formas capitalistas avançadas, entretanto, a produção de lucro funciona de forma diferente, funciona por intermédio da adição de valor ao dinheiro inicial, ou seja, consiste na produção de um valor excedente em face do dinheiro investido na produção. Este processo só é possível por meio da exploração da força de trabalho, como passaremos a analisar.

Quando está organizando os meios de produção para por em curso o processo produtivo, o capitalista compra diversas matérias primas, ferramentas, máquinas, e organiza o espaço de produção de modo que o processo produtivo possa se desenvolver. Há, neste meio, uma força produtiva, que o capitalista toma como fosse um meio de produção, e por isso a compra, como mercadoria fosse, que é a força de trabalho.

Para comprar esta mercadoria “especial” o capitalista precisa pagar o valor da força de trabalho, que se expressa “pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzir os bens que permitem a sua manutenção” (NETTO, 2010, p.180), ou seja, pelo tempo que o trabalhador despense para produzir as condições materiais necessárias à manutenção de sua vida física e social: eis o valor de troca da força de trabalho, expresso no salário.

Nesta relação de assalariamento, segundo Marx,

O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (...). O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política

---

<sup>5</sup> Abundância e preço apresentam-se como grandezas inversamente proporcionais, ou seja, em uma região ou mercado em que se tenha uma determinada mercadoria em abundância, seu preço será mais baixo. Em um local ou mercado de escassez desta mesma mercadoria, seu preço tende a ser mais elevado.

como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação” (MARX, 2002, p.111-112).

Analisa o autor o fenômeno da alienação, no modo de produção capitalista, inferindo que

O trabalhador põem a sua vida no objeto; porem agora ela já não lhe pertence, mas sim ao objeto. O que se incorporou no objeto do seu trabalho já não é seu (...). A alienação do trabalhador em seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2002, p.112)

E desta forma, o trabalho se torna a mediação desumanizadora do trabalhador, ou seja, “ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito” (MARX, 2002, p.114).

Este fenômeno – a alienação – produz, assim, um efeito desumanizador sobre o trabalhador, ou seja, a função tipicamente humana – o trabalho – deixa de ser aquilo que une os seres humanos em torno da produção material da vida, e assim, os humaniza, para ser a prática que une os trabalhadores em torno da destruição da própria vida, desumanizando-os. Como entende Marx,

(...) o homem [o trabalhador] só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano, animal (MARX, 2002, p.114-115).

O proprietário privado depende da força de trabalho do proletariado, pois apenas o trabalho humano tem a propriedade de criar valor. Ao ser utilizada, esta mercadoria especial que é a força de trabalho, produz um valor superior ao seu custo – ao passo que qualquer outro meio de produção apenas transfere valor ao produto, ou seja, uma ferramenta com vida útil para produzir

100 peças transfere 1% de seu valor para cada peça produzida. Apenas a força de trabalho, porque é capaz de se auto-produzir e de produzir valor além das necessidades de sua auto-produção, é capaz de criar valor.

O segredo da produção capitalista, nos diz José Paulo Netto, depois de Marx, está justamente na exploração desta propriedade humana pelo burguês: “o capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca de sua força de trabalho e não o valor criado por ela na sua utilização – este último é sempre maior que o primeiro”, e complementa, “o capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e se apropria de todo o seu valor de uso” (NETTO, 2010, p.100).

Assim sendo, o capitalista não deixa de pagar ao trabalhador o valor de sua força de trabalho, entretanto, este valor será sempre inferior ao valor produzido na jornada de trabalho. De forma abstrata, a jornada de trabalho se divide em duas partes: primeiro, o trabalhador produz o valor necessário a reprodução de sua própria força de trabalho, valor equivalente ao salário; esta parte da jornada, Karl Marx chamou trabalho socialmente necessário; tudo o que o trabalhador produzir após ter produzido o próprio salário, tudo o que excede a sua própria necessidade, será direcionado à formação da mais-valia (essência do lucro do burguês), e recebe o nome de trabalho excedente.

Esta divisão, entretanto, é mera abstração. Na jornada de trabalho diária do produtor não há qualquer distinção entre a produção do próprio salário e a produção de mais-valia. Mesmo no interior da burguesia, poucos são capazes de compreender esta distinção – o que fará quantificá-la no decorrer do dia de trabalho – entretanto, a ideologia burguesa trabalha constantemente para ocultá-la, para reproduzir a falsa noção de que o salário remunera toda a jornada do trabalhador, afastando do trabalhador a compreensão acerca do trabalho excedente que gera a riqueza da classe que se apropria da produção.

Retomando as questões relativas ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, temos compreendido, a partir da análise de Lessa (2006), que a partir da revolução industrial, o período de carência é superado – não que o período de miséria humana tenha sido superado – ou seja,

pela primeira vez, a humanidade produz mais do que a humanidade precisa para satisfação plena de suas necessidades; pela primeira vez na história da humanidade, se atendermos a todas as necessidades, de todos os indivíduos, de forma plena, ainda há excedente de produção para desenvolver as forças produtivas.

Pela primeira vez, a oferta se torna muito superior a demanda, e a partir de então, o mercado vai se tornando um saturado, ou seja, se tem uma produção maior do que a necessidade, e portanto, pela primeira vez na história da humanidade, o mercado não funciona mais como mediação adequada para as relações mercantis capitalistas, porque se torna inadequado à produção de lucro: como os preços de venda tendem a cair abaixo dos preços de custo, a mediação do mercado faz com que, de forma cíclica, se desenvolvam crises de saturação do mercado, onde as mercadorias tem preço inferior ao custo de sua produção, são as crises sucessivas do Capital.

Com isso, é gerada uma contradição antagônica – insuperável a não ser pela superação do próprio modelo – onde o desenvolvimento do modo de produção exige que o setor industrial produza em abundância crescente para, ante à taxas de lucro cada vez menores, possibilitar a reprodução da riqueza do capitalista pela soma das pequenas margens de lucro que cada unidade vendida representa, entretanto, quanto mais o sistema produzir (ou, quanto maior a oferta ante à demanda) menor será o lucro representado por cada unidade vendida (LESSA, 2006).

Assim, o lucro nominal – ou seja, a mais valia expressa monetariamente – é cada vez maior, entretanto, a lucratividade – ou seja, o resultado da relação entre a riqueza investida e o excedente produzido ante a este investimento – é cada vez menor. Desta forma, os períodos de desenvolvimento econômicos são intercalados por períodos de crise, as quais se apresentam de forma cada vez mais ameaçadoras para este modo de produção (ou seja, indicando a proximidade dos limites estruturais do sistema), ao passo que também ocorrem em intervalos de tempo cada vez menores.

As crises cíclicas do capital, entretanto, não representam apenas crises nas relações mercantis, mas seus efeitos se manifestam para além das relações comerciais. O século XX foi cenário não apenas de crises econômicas em escala global, como também de conflitos bélicos que, aparentemente, em pouco se relacionam como Modo de Produção. Entretanto, há que se considerar que, por obra do acaso ou não, tanto a primeira como a segunda guerra mundial foram decisivas para adiar o colapso do modo de produção capitalista.

O excesso de mercadorias gerou uma crise de superprodução sem precedentes no início do século XX, que se reflete na grande recessão de 1929. As duas grandes guerras que se sucederam representaram a oportunidade para destruição de forças produtivas (tanto meios “naturais” como força de trabalho) a ponto de forçar a curva da oferta novamente para níveis inferiores à demanda.

O processo contínuo de destruição de meios de produção foi atenuado com o fim da II Guerra Mundial, entretanto, conflitos de proporções um pouco menores, como a campanha norte-americana no Vietnã, a corrida armamentista – sobretudo nuclear – desencadeada pela Guerra Fria, e os conflitos mais recentes desenvolvidos na região do oriente médio (Kwait, Afeganistão e Iraque), vem possibilitando aos países capitalistas desenvolvidos consumirem meios de produção de forma destrutiva, freando o avanço inevitável da curva de oferta novamente para níveis superiores à demanda.

A tendência estrutural da queda da taxa de lucros impõem ao metabolismo do Capital, ainda, um movimento de desenvolvimento que exige, por um lado, níveis crescentes e insustentáveis de utilização da força de trabalho e dos recursos naturais, e por outro, a produção de bens de rápido consumo ou obsolescência, cujo descarte proporciona a possibilidade e a necessidade de consumo de um novo bem, dando vazão à produção crescente. Temos entendido que as atuais crises do capital financeiro internacional e a atual crise ambiental por que passa nosso planeta são expressões desta “disfunção” do modo de produção capitalista, que como considera Marx, traz em sua essência o germe de sua própria superação.

### 3.2 A Crise Estrutural do Modo de Produção Capitalista

Os acontecimentos que culminaram, em 9 de novembro de 1989, na queda do Muro de Berlim, não marcaram apenas a derrocada do socialismo soviético, mas ratificaram, naquele momento, que o Modo de Produção Capitalista triunfaria definitivamente sobre a ameaça comunista, que se afirmaria como a forma definitiva e inquestionável de organização dos meios de produção.

Hoje, pouco mais de duas décadas passadas daquele episódio, vemos que tais indícios eram reveladores, tão somente, da expressão aparente do capitalismo como modo de produção inquestionável e definitivo, e que este modo de produção vem conduzindo a humanidade, a passos acelerados, rumo a uma catástrofe de proporções inimagináveis.

Em *A Crise Estrutural do Capitalismo* (2009), István Mészáros nos alerta para o fato de que “a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em um escala de época – está destinada a piorar consideravelmente” (2009, p.17), e que esta crise é impossível de ser negada, mesmo pelos porta-vozes do Capital. Como exemplo, Mészáros faz alusão à advertência feita por Edwin Nixon, presidente da IBM no Reino Unido, quando declarou que

Estamos à beira da crise econômica – uma crise cujas conseqüências sociais e políticas mal começamos a vislumbrar. Estamos diante de um declínio contínuo – e em seu rastro teremos a decadência social e política, e talvez mesmo a própria democracia lutando para sobreviver (MÉSZÁROS, 2009, p.31).

Esta crise não é experimentada apenas pelos excluídos do trabalho pelo crescente desemprego, ou pelos trabalhadores que se encontram em condições análogas à de escravos na China e Índia, ou mesmo na morte pela fome na África, ou na crescente favelização na América Latina; essa crise é experimentada pelos próprios agentes ativos do Capital, e evidenciada pela

crecente necessidade de intervenção e de regulação estatal para evitar – ou melhor, retardar a inevitável – implosão do Modo de Produção Capitalista.

Mészáros nos coloca que, frente a estes indícios,

(...) dificilmente seria possível negar que algo de significativamente novo está ocorrendo no sistema em seu conjunto. Sua natureza não pode ser explicada, como foi tentado de início, apenas em termos de uma crise cíclica tradicional, uma vez que tanto o âmbito como a duração da crise a que fomos submetidos nas últimas duas décadas superam hoje os limites historicamente conhecidos das crises cíclicas (...) À medida que os sintomas de crise se multiplicam e sua severidade é agravada, parece muito mais plausível que o conjunto do sistema esteja se aproximando de certos limites estruturais do capital, ainda que seja excessivamente otimista sugerir que o modo de produção capitalista já atingiu seu ponto de não retorno a caminho do colapso. (2009, p.41).

Em sua leitura da realidade, é enfático na afirmação de que jamais um *status quo* durou indefinidamente, e que frente às forças expansivas e destrutivas que movimentam este modo de produção, a questão não é se haverá ruptura ou não, mas sim, por que meios a inevitável ruptura se dará:

(...) se romperá por meios militares devastadores ou haverá válvulas sociais adequadas para o alívio das crescentes tensões sociais, que hoje estão em evidencia mesmo nos cantos mais remotos de nosso espaço social global? A resposta dependerá de nosso sucesso ou fracasso na criação dos necessários movimentos estratégicos, e instrumentos capazes de assegurar uma efetiva transição para uma sociedade socialista, na qual a humanidade possa encontrar a unidade que necessita para a sua simples sobrevivência (2009, p. 48).

Nesta compreensão de realidade, vamos precisar estender nossa análise à dimensão ambiental da crise, considerando-a como claro sintoma do esgotamento estrutural do Capitalismo, de seu metabolismo, de sua essência e de seu fundamento.

Mészáros acompanha tal posicionamento, destacando a compreensão de Marx sobre a relação entre Modo de Produção Capitalista e Natureza, como vemos:

Marx compreendeu perfeitamente, já naquela altura [referindo-se à obra *A Ideologia Alemã*], que uma reestruturação radical do modo predominante de intercâmbio e controle humano é o pré-requisito necessário para um controle efetivo das forças da natureza, que são postas em movimento de forma cega e fatalmente autodestrutiva sobretudo em virtude do modo predominante, alienado e reificado de intercâmbio e controle humanos (2009, p. 53).

Ancorado em tal compreensão de Marx sobre as relações de apropriação da natureza, que deixa de servir ao homem em sua atividade vital – o trabalho livre – e torna-se mercadoria juntamente com a força de trabalho – por meio do trabalho alienado – Mészáros analisa a forma danosa e estruturalmente destrutiva de metabolismo do capital:

(...) ele [o Modo de Produção Capitalista] não pode separar “avanço” de destruição, nem “progresso” de desperdício – ainda que as resultantes sejam catastróficas. Quanto mais o sistema destrava os poderes da produtividade, mais libera os poderes de destruição; e quanto mais dilata o volume da produção tanto mais tem de sepultar tudo sob montanhas de lixo asfixiante. O conceito de economia é radicalmente incompatível com a “economia” da produção do capital, que necessariamente causa um duplo malefício, primeiro por usar com desperdício voraz os limitados recursos do nosso planeta, o que é posteriormente agravado pela poluição e pelo envenenamento do meio ambiente humano, decorrentes da produção em massa de lixo e efluentes. (2009, p.73).

O autor sintetiza, dessa forma, a incompatibilidade das relações do Capital com um meio ambiente natural equilibrado e saudável, e logo, com uma vida humana saudável. O Modo de Produção Capitalista é, por suas contradições, necessariamente antagônico a vida, pois a reifica, a torna coisa, e para se produzir, destrói a coisa, seja ela humana ou seu ambiente natural.

Na forma como estamos compreendendo o Modo de Produção Capitalista, o seu metabolismo reforça o falso compromisso do Capital com a sustentabilidade sócio-ambiental. Para compromissar-se com a sustentabilidade



ambiental, o Capital teria de preterir o lucro, e então, se tornaria outro modo de produção, e não o existente.

Cabe, aqui, um esclarecimento acerca de dois termos fundamentais para a teoria marxista e que muitas vezes são empregados, de forma equivocada, enquanto sinônimos. Trata-se da distinção entre “Capital” e “Capitalismo”.

Não é ao acaso, nos diz Mészáros, “que Marx não instituiu sua principal obra ‘O Capitalismo’, e sim ‘O Capital’” (1995, p.130). Tal distinção é fundamental para que se compreenda a verdadeira natureza da crise político-econômico-ambiental por que passa a humanidade.

O Capitalismo é, no modo como o estamos compreendendo, uma manifestação aparente do Capital, sua forma latente. O Capital, por sua vez, é o conjunto de relações que, em sua essência, determina e controla o metabolismo da sociedade, ou seja, que determina o modo de produção das condições materiais necessárias à reprodução da sociedade, e conseqüentemente, à forma de relação homem-natureza.

(...) você pode, num certo sentido, abolir o capitalismo por meio do levante revolucionário e da intervenção no plano da política, pela expropriação do capitalista. Ao fazê-lo, você colocou fim ao Capitalismo, mas nem sequer tocou no poder do Capital. (...) a União Soviética não era capitalista, nem mesmo capitalista de Estado. Mas o sistema soviético era bastante dominado pelo poder do Capital: a divisão do trabalho permaneceu intacta, a estrutura hierárquica de comando do Capital subsistiu. O Capital é um sistema de comando cujo modo de funcionamento é orientado para a acumulação, e esta pode ser assegurada de muitas formas diferentes (MÉSZÁROS,1995, p.130).

A propriedade privada dos meios de produção é, portanto, categoria central do Capitalismo, enquanto que a produção orientada para a acumulação – a produção de excedente que não será distribuído, mas pelo contrário, concentrado – é a categoria central do Capital. O Outro Mundo Possível e Necessário de que nos fala Mészáros, não há de ser apenas o mundo da

propriedade coletiva dos meios de produção, mas de distribuição dos resultados da produção na medida das necessidades individuais.

O Outro Mundo Possível e Necessário será aquele em que cada sujeito contribuirá com a sociedade na medida de suas possibilidades, e receberá da sociedade na medida de suas necessidades. Esta é a igualdade substantiva de que nos fala Marx, ratificada por Mészáros, e que implica no reconhecimento de que cada indivíduo é diferente dos demais, e por sua individualidade, suas necessidades lhe são particulares. Não se trata de um modo de produção em que todos terão as mesmas coisas, nas mesmas quantidades, mas ao contrário, é o modo de produção em que todas as necessidades humanas serão plenamente atendidas, na medida de sua manifestação particular em cada indivíduo.

Estamos compreendendo que o Modo de Produção Capitalista não é capaz de desenvolver as forças produtivas além do que já fez, ou seja, o Capitalismo foi necessário em dado momento histórico e sua existência condicionou o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção – do metabolismo social –, entretanto, o estágio particular em que se encontra, seu conteúdo material, determina, para que o processo de desenvolvimento das forças produtivas siga seu caminho necessário, que outro modo de produção se torne realidade.

Enquanto existir o Capital, nos diz Marx (1996), seremos todos meros produtores de mercadorias, guardiões de seu fetiche, produtores de valores que jamais satisfarão nossas necessidades, em um processo de alienação cada vez menos humano. É neste sentido que a classe proletária tem como vocação ontológica a revolução social, o desenvolvimento da própria consciência de modo que lhe seja possível organizar as condições materiais necessárias para que se deixe de produzir para gerar a mais valia do burguês, e se passe a produzir para satisfazer as necessidades genuínas do humano.

Nos momentos em que a crise estrutural manifesta-se de forma mais marcante – como ocorrido com a última crise econômica mundial, iniciada nos Estados Unidos em outubro de 2009, ou como na crise vivida atualmente pela

União Européia – todo o sistema entra em estado de disfunção, materializa-se a possibilidade concreta de “quebra”, de colapso global do modo de produção. O colapso do sistema, cabe ressaltar, não significa a passagem ao socialismo, mas, no modo como o estamos compreendendo, apenas o fim desta forma particular de capitalismo, e talvez até do Capital, mas também a regressão da sociabilidade a níveis inimagináveis.

A passagem ao socialismo depende da capacidade da classe proletária se organizar para intervir no cenário político nestes momentos de fragilidade do sistema. O modo como a humanidade se portar nestes momentos de crise, e particularmente, a forma da classe operária se portar na crise, irá determinar a transição do capitalismo ao socialismo, ou a reprodução do capitalismo que, dada sua condição estrutural, conduzirá a humanidade à destruição.

Nossa compreensão é de que a burguesia conduziu os destinos da humanidade de modo a levá-la ao máximo do desenvolvimento das forças do capital. Não há desenvolvimento possível das forças produtivas que ainda tenha espaço neste modo de produção, as forças produtivas e as relações de produção só poderão seguir desenvolvendo-se pela superação do modo de produção. Cabe à classe trabalhadora assumir seu papel na história e conduzir a revolução, pois não se trata mais do processo de humanização do humano apenas, mas de evitar um estado social de regressão das forças produtivas e de barbárie até a destruição da humanidade.

### **3.3 Fundamentos Ontológicos do Estudo**

Muito embora Marx não tenha se ocupado de pensar, de forma explícita, sobre a problemática ontológica, não tenha sistematizado em sua obra um estudo sobre a constituição do ser, como nos aponta Lukács (1979, p.11), ao lermos Marx fora dos “preconceitos da moda”, fora do determinismo

economicista do marxismo vulgar, não podemos deixar de notar que “todos os seus enunciados concretos, se interpretados corretamente (...) são entendidos – em última instância – como enunciados diretos sobre certo tipo de ser, ou seja, são afirmações ontológicas”.

Ao inverter a relação entre consciência e matéria presente na dialética de Hegel (este, um idealista, pois pensava a consciência como anterior à matéria, o mundo das idéias como determinante do mundo das coisas), Marx passa a pensar a constituição ontológica do homem não de forma especulativa, como Aristóteles, Tomás de Aquino e o próprio Hegel, mas como um processo histórico e social.

Os referenciais filosóficos e epistemológicos trazidos de forma inédita por Marx, fundamentalmente em *O Capital* (de forma nem sempre direta) e em *A Ideologia Alemã* (de forma bastante explícita), baseados na anterioridade da matéria em relação à consciência, a concepção desta última como reflexo elaborado da primeira, constituem uma virada paradigmática, um novo modo de ler o mundo que revolucionou o pensamento ocidental.

A partir desta concepção, a matéria – e não o pensamento – assume papel fundante no mundo, constituindo-se como elemento essencial no Materialismo Dialético enquanto concepção filosófica particular. Falar na anterioridade da matéria com relação à consciência, portanto, significa dizer que tudo o que existe fora da consciência e independente dela está incluído no conceito de matéria. O materialismo filosófico marxista, pressuposto desse estudo, entende como matéria a realidade objetiva em todas as suas variadas manifestações.

O movimento infinito da matéria – por meio das contradições internas dos fenômenos materiais – determina, segundo os fundamentos do materialismo dialético, que tudo está em constante transformação (mesmo que tal não seja perceptível ao imediato dos sentidos), e que realizadas certas condições, torna-se necessário que dada formação material se transforme – mude a forma, uma vez que o seu conteúdo, por estar em constante movimento, vem mudando gradativamente.

Pensando a partir destes fundamentos, buscamos na compreensão da ontologia marxiana, o conhecimento necessário da formação da consciência humana, enquanto campo central das representações sociais, ou seja, compreender o que é, e como se forma o intelecto do ser humano, a sua subjetividade.

Toda a objetividade é, em sua estrutura e dinâmica, concreta, e essa dinamicidade é a forma originária de toda e qualquer relação ontológica entre os seres e as coisas. Para compreendermos a formação da consciência, nos propomos nos próximos parágrafos a analisar, pela teoria do reflexo, a relação que estabelece a objetividade primeira de toda a formação material, uma vez que uma formação material que não tenha nenhum objeto fora de si não é uma formação material objetiva.

O reflexo é uma propriedade da matéria – de todas as formações materiais – e representa, segundo Cheptulin (2004), a propriedade de um objeto, fenômeno ou processo reagir, de determinado modo, sob influência de outra formação material. O reflexo é, portanto, decorrência necessária de outras duas propriedades da matéria, que lhe são igualmente importantes: o movimento e a relação.

Admitindo como premissas que 1) tudo o que existe é dotado do movimento eterno de transformação da matéria, e que 2) tudo o que existe forma um todo, complexo e organizado – a que estamos chamando realidade – então, este movimento eterno da matéria, e esta forma geral de interação entre os fenômenos materiais, determina que os fenômenos desenvolvam uma forma peculiar de relação – a qual estamos chamando ligação – onde o modo particular de organização do fenômeno será determinado ou influenciado por outro fenômeno material a ele externo.

O reflexo, portanto, é ao mesmo tempo, uma propriedade geral da matéria, e o modo particular de ligação entre fenômenos materiais determinados. Está ligado, desta forma, “não apenas a ação de uma formação material sobre a outra, mas também a sua interação, em decorrência da qual

cada formação material particular é, ao mesmo tempo, refletora e refletida” (CHEPTULIN, 2004, p.79).

Na interação dos seres vivos com o ambiente a eles externo, da forma como estamos compreendendo, o reflexo assume uma forma particular que se manifesta como “estímulo”. O fenômeno material “cheiro da presa” modifica o estado do fenômeno material “predador”, através de certas alterações peculiares a sua espécie, de forma que este desenvolva o comportamento de caça. O reflexo do cheiro da presa sobre o organismo do predador é o estímulo necessário para que o estado ou comportamento do último sofra uma alteração particular, determinada pelo seu grau de desenvolvimento (por sua herança genética), mas somente manifestada através do estímulo.

É neste sentido que o resultado necessário do desenvolvimento da matéria, em seu mais elevado grau de organização, é uma forma peculiar de reflexo, própria dos seres humanos, que apoiados no materialismo dialético, estamos chamando consciência.

Buscamos em Cheptulin a referência que diz,

Segundo o Materialismo Dialético, a consciência não é uma propriedade universal da matéria, ela é própria apenas de certas formas altamente organizadas de sua existência, e aparece apenas em um certo estágio de seu desenvolvimento. Entretanto, a consciência representa não uma manifestação contingente da matéria, mas o resultado necessário de seu desenvolvimento progressivo, a forma superior da faculdade que lhe é eternamente própria – o reflexo. (2004, p.78).

Ao processo coletivo de relação com a natureza, mediado por ferramentas, e cujo objetivo é a produção das condições materiais necessárias a satisfação das necessidades vitais, no decorrer de cujo desenvolvimento o reflexo, enquanto propriedade de uma formação material particular – o cérebro humano – se complexificou a ponto de tornar possível a atividade consciente, estamos chamando trabalho.

O trabalho é, assim, tanto a fonte de toda a riqueza, de todo o valor de uso produzido com utilidade na sociedade, como categoria ontologicamente

prioritária no processo de desenvolvimento do homem primitivo ao ser social, independentemente de qualquer forma de sociedade. O trabalho, na realidade, constitui-se uma necessidade natural eterna, ele é o mediador entre o homem e a natureza. Ele é a própria vida dos homens.

Assim, “sendo ligada ao trabalho e a sociedade que a engendrou, a consciência é dotada de uma natureza social, é um aspecto necessário da forma social do movimento da matéria” (CHEPTULIN, 2004, p.90), não sendo apenas produto da atividade fisiológica do cérebro, mas consequência historicamente determinada por um complexo de relações sociais ligadas ao trabalho, o resultado, portanto de interações sociais.

No processo de desenvolvimento da consciência, a necessidade de comunicação entre os homens fez surgir um modo particular de codificação da realidade objetiva, de forma que esta realidade pudesse ser “comunicada” aos outros homens. O símbolo– e a palavra, enquanto símbolo – passou a representar os objetos, processos e fenômenos da realidade objetiva, tomando significado, na consciência, do próprio objeto, fenômeno ou processo que se quer comunicar.

Assim, a consciência não pode existir fora da sociedade, nos diz Podosetnik, pelo mesmo motivo que a fala e a linguagem não o podem. “A fala articulada e a linguagem surgem como recurso necessário à troca de pensamentos no intercâmbio social entre os homens” (1967, p. 46), mais do que isso, a linguagem desenvolve-se enquanto propriedade da consciência, que permite a esta se objetivar – materializar o pensamento – de forma que ele possa ser conhecido, enquanto imagens, representações por outros indivíduos.

Cheptulin, estudioso das categorias da dialética materialista, afirma que a realidade é unidade de duas realidades distintas: a realidade objetiva – o mundo material, que existe fora e independente da consciência, e a realidade subjetiva, que é reflexo da primeira. “A primeira realidade é, por sua natureza, material, e a segunda é ideal” (CHEPTULIN, 2004, p. 95).

Dessa forma podemos afirmar que, na consciência, o reflexo manifesta-se de duas maneiras distintas: primeiro, existe objetivamente, fora e

independente da consciência, enquanto propriedade do cérebro humano que é capaz de “refletir” a realidade, e segundo, enquanto fenômeno ideal, que existe exclusivamente no mundo do pensamento, enquanto “imagem” desta realidade, enquanto, representação do que existe objetivamente.

Em estudos já realizados sabemos que o aparecimento da consciência é condicionado pelo desempenho do sistema nervoso, do cérebro. Como propriedade da matéria altamente organizada, a consciência é, ao mesmo tempo, o produto do trabalho humano, o resultado do desenvolvimento social.

Assim, a consciência organiza o modo particular de cada indivíduo compreender a realidade, compreender suas ligações necessárias, reproduzir sob forma ideal a realidade objetiva, e projetar, de forma igualmente ideal, as conseqüências materiais de determinadas modificações passíveis de serem provocadas pela ação humana, “como se prevesse o futuro, reproduz sob a forma de imagens o que ainda não existe, mas que deve se produzir em decorrência desta ou daquela modificação da realidade” (CHEPTULIN, 2004, p. 103).

Enquanto forma particular do reflexo, enquanto grau superior de seu desenvolvimento, a consciência tem o papel de conduzir o homem em sua relação com o mundo, de orientá-lo para a modificação das condições materiais de sua existência. A realização de seu vir-a-ser, a concretização de suas potencialidades, portanto, será condicionado à uma justa compreensão da realidade, que decorre do grau de desenvolvimento da consciência singular a cada indivíduo.

Assim sendo, em termos ontológicos, o trabalho é a categoria fundamental para a formação do ser social, e conseqüentemente, da consciência; é, portanto o trabalho, a atividade vital do ser humano, através da qual ele se constitui enquanto ser histórico e social. Da forma como compreendemos o trabalho, ele é a condição da transformação do homem. Ele atua sobre a natureza e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; Desenvolve seu potencial e subordina as forças da natureza “ao seu próprio poder”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, objetos de



trabalho, em matéria prima. Isto é, através do trabalho o ser humano transforma a natureza de forma a produzir as condições materiais necessárias à sua vida, à (re)produção de sua própria existência.

Marx (2004) aclara a natureza ontológica do trabalho, definindo-o como o processo por meio do qual o homem, através de sua ação consciente e intencional, regula o seu metabolismo com a natureza, objetivando sua consciência (trazendo ao mundo material aquilo que antes planejou no mundo das idéias), a fim de se apropriar da matéria natural de forma que nesta se manifeste, como produto do trabalho, um valor de uso para sua própria vida.

Os estudos apresentados nas dissertações de mestrados no PPGEA – FURG entre os anos de 2005- 2010, materializam a subjetividade organizada pelo processo de constituição de ser social de cada um dos egressos deste Programa. A forma como cada um produz a sua existência, e nesse específico, com cada um tornou-se educador mestre em Educação Ambiental reflete em suas práticas, em suas escritas, as formas de objetividade do seu ser social que se desenvolvem a medida explicam seus fenômenos e defendem suas hipóteses, e propõem alternativas e soluções.

Esta condição ontológica do trabalho, no geral, e das descobertas e proposições dos mestres educadores ambientais nas suas dissertações, em particular, se baseia na premissa de que, ao se apropriar da realidade exterior, ao se relacionar com a Natureza externa a ele, ao adequá-la as suas necessidades, o ser humano objetiva a sua consciência – materializa aquilo que, anteriormente, elaborou no nível do intelecto – e ao fazê-lo, cria as condições necessárias para que, nas futuras relações com a Natureza, se encontre em um nível qualitativamente superior no que tange a possibilidade de antever, no nível da abstração, os efeitos materiais das ações que pretende desenvolver.

Nestes termos, o trabalho é, enquanto fenômeno geral, a categoria essencial no processo de humanização do homem, através do qual ele se desnaturaliza – deixa de ser natureza meramente biológica – e se torna ser social. Mas enquanto ser social, cabe salientar, mantém como necessário o

vínculo com a base natural – com a Natureza – na interação com a qual imprime o movimento do processo infinito de seu vir-a-ser, de sua humanização.

O processo de trabalho de organização de uma dissertação de mestrado, ou mesmo de uma tese doutoral – significa com qualquer outro trabalho produtivo - criação de valores de uso a partir da interação do homem com a natureza – do mestrando com seu objeto de estudo e a sociedade. As formas de objetividade totalmente novas evidenciadas nas práticas desses mestres trazidas pelas descobertas de suas pesquisas, mesmo que seu fenômeno de pesquisa pareça permanecer inalterado, as descobertas, os argumentos, a desvelamento da realidade estudada em seu valor de uso é já algo qualitativamente novo em relação ao fenômeno.

Nosso estudo, ao analisar as subjetividades existentes em cada dissertação, busca identificar, a “*prévia ideação*” considerada por Lessa (2007) como o planejamento no nível das idéias, que irá se objetivar – tornar-se objeto, tomar concretude – por meio de uma ação deliberadamente desenvolvida no sentido de provocar, na natureza, os feitos previamente concebidos na consciência. A “*prévia ideação*” significa nas pesquisas dos mestres o conhecimento, pelo menos considerado aparentemente correto das propriedades reais da natureza, fenômenos, coisa, objetos e processos como posição teleológica do trabalho/estudo/pesquisa que cumpre de alguma forma sua função transformadora.

Sérgio Lessa comenta este processo, afirmando que “a exteriorização”, a objetivação da consciência, “é esse momento do trabalho, pelo qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades é confrontado com a objetividade a ela externa”, processo este que irá determinar se os conhecimentos que o ser social traz em sua subjetividade são ou não verdadeiros. “Por meio deste confronto”, segue o autor, “pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente” (2007, p.39).

Deste modo, em nosso estudo, transpondo a função ontológica do trabalho para o teleológico das dissertações de mestrado, o mestrando pelo ser social, consubstancializa aquilo que concebeu previamente na consciência pela pesquisa, operando através das relações causais que conhece – ou julga conhecer – projetando em seu intelecto o resultado na dissertação de mestrado que pretende organizar, supondo as condições materiais que precisa sistematizar de forma a produzi-la. Ao objetivar este produto originalmente produzido de forma ideal, testa a validade dos seus saberes e põe à prova a veracidade do que conhece a respeito dos nexos causais das leis que operam na natureza, e a partir dos quais idealiza as conseqüências que pretende provocar sobre a realidade objetiva.

A contradição existente na materialidade da produção ação humana é o próprio movimento que conduz a superação de um estágio inferior para um superior na consciência dos homens, quando pela prática social verifica a validade do previamente produzido de forma abstrata, dando a conhecer ao indivíduo aspectos até então desconhecidos ou ignorados a respeito das leis que operam sobre os fenômenos, de forma que, em suas próximas “prévias-ideações”, lhe seja possível usar uma nova compreensão das relações causais que operam sobre os fenômenos e processos, de forma a, mais uma vez, testar a validade dos conhecimentos e sua compreensão da realidade, em um processo que descreve, igualmente, um movimento em espiral ascendente, de um nível de compreensão a outro, necessariamente superior e mais elaborado.

O momento da objetivação, portanto, se dá quando o indivíduo organiza a natureza – os meios de produção disponíveis no ambiente, e aqueles previamente produzidos, como ferramentas – de tal forma que o produto material seja condizente com a projeção ideal prévia. Assim, também estamos compreendendo o trabalho como o modo do homem organizar a natureza, de acordo com o conhecimento, interesse e vontade “determinado” pelas leis que operam em seu interior, isto é, de acordo com sua consciência real sobre as relações causais que se desenvolvem na realidade objetiva.

Neste sentido, é necessário destacar a compreensão de que “por mais que o homem desenvolva a sua capacidade de transformar a natureza,

conformando-a segundo seus próprios objetivos, jamais a natureza deixará de ser natureza” (LESSA, 2007, p.47), a objetivação da consciência do ser social somente organiza a natureza de determinada forma, dando-lhe utilidade para a vida social, humanizando-a, mantendo as propriedades essenciais e as leis universais da natureza – que são justamente, a matéria-prima da prévia ideação: “não se pode, por exemplo, transformar madeira em ouro, por mais desenvolvido que seja o processo de transformação da natureza pelo homem, porque as determinações naturais do material envolvido não permitem que isto ocorra” (LESSA, 2007, p.47).

Assim, é importante salientar que as dissertações de mestrados dos egressos do PPGEA 2005-2010 – objeto de nosso estudo – reflete a objetivação da consciência que os próprios Mestres tem da Educação Ambiental e do Meio Ambiente – o que, pensamos, tenha deles exigido o exato conhecimento das leis que operam no interior dos fenômenos materiais sociais investigados.

Os fenômenos – reafirmando o primado da matéria sobre a consciência – não mudam de acordo com a compreensão que se tem deles, mas é justamente a compreensão que se tem dos fenômenos concretos – e a validade destes saberes, sua verificação na prática social – que possibilita ao homem provocar alterações intencionais sobre os fenômenos, ou seja, a produção subjetiva a partir da transformação da realidade objetiva constitui-se o grau superior de desenvolvimento do reflexo do próprio real.

Este processo de produção da consciência não é apenas o processo de tomar consciência das leis dos fenômenos particulares, ou mesmo das leis gerais da natureza, mas o processo de aprofundar essa tomada de consciência sobre o modo como estas leis afetam a vida do indivíduo enquanto ente biológico e enquanto ser social. É tomando consciência de si, das leis gerais que operam sobre o indivíduo enquanto fenômeno material, tomando consciência das relações necessárias que determinam a forma de organização da sociedade que vamos nos conscientizar da exata separação entre realidade existente em-si como processo e os modos do seu conhecimento. Essa tomada de consciência só acontece na prática social dos indivíduos.

A produção destas condições materiais, entretanto, envolve uma infinidade de fenômenos, objetos, coisas e processos, todos existindo fora e independentemente de nossa consciência, sob determinações próprias do modo de produção capitalista.

Assim, os fenômenos materiais sociais apresentados como objetos das pesquisas dos mestres em Educação Ambiental do PPGEA-FURG (e as dissertações produzidas enquanto objetivações de sua consciência acerca do fenômeno particular e da realidade em geral), também se encontram, em nossa compreensão, nesta mesma realidade. Isso nos exige considerar em cada estudo realizado e principalmente no estudo do nosso fenômeno de pesquisa - A formação dos educadores ambientais do PPGEA-FURG – o modo de produção capitalista, com prioridade anterior, uma vez que todos os fenômenos materiais sociais em estudo são efeitos das interações de causas que movimentam a sociedade vigente.

O processo de objetivação da consciência envolve um complexo conjunto de fatores que compõem a subjetividade do ser social – isso significa que o processo de objetivação da consciência depende de fatores representados na própria consciência, esta, produto do reflexo da realidade objetiva, enquanto relações que nela se desenvolvem.

Existe, entretanto, um fator prioritário no processo de objetivação da consciência, que determina o modo como o indivíduo se posiciona frente à realidade. A este fator prioritário, a que chamaremos *compreensão de mundo*, o indivíduo se vale para resolver os problemas postos pela materialidade do mundo, ou seja, a compreensão de mundo do sujeito será o balizador das decisões que ele irá tomar, tanto na esfera individual – frente às questões cotidianas – como na esfera coletiva – no desenvolvimento histórico da sociedade.

O papel da compreensão de mundo dos sujeitos no desenvolvimento da sociedade assume formas particulares e nível de relevância crescente conforme o desenvolvimento do modo de organização das forças produtivas e dos fatores de produção. Isso quer dizer que, conforme se desenvolve a produção material da vida, desenvolve-se também a compreensão de mundo dos

sujeitos desta vida. E, dialeticamente, a compreensão de mundo dos sujeitos , desenvolve-se concomitantemente com o modo de produção material da vida.

Nas teses sobre Feuerbach (MARX e ENGELS, 2008) encontramos um dos fundamentos do método marxista, que de modo axiomático pode ser resumido a: “existe a realidade, e existe a compreensão sobre a realidade”. Esta compreensão da realidade, para o marxismo, como já apontamos, não será idêntica à realidade, mas um reflexo aproximado desta, apreendido pela consciência. Deste modo, a compreensão de mundo do sujeito será o condicionante do modo como se desenvolverá sua compreensão da realidade, e por consequência, o condicionante de sua prática social.

Não estamos, com isso, assumindo que a consciência detenha prioridade sobre a realidade objetiva, pois a relação se desenvolve da realidade objetiva para a consciência, e desta para a prática social (que é realidade objetiva, ou consciência objetivada). Qualquer compreensão diferente desta implicaria na negação daquilo que até aqui defendemos, e em última análise, na negação dos princípios fundamentais do próprio método marxista. A produção das idéias, como reflexo da produção material, são frutos do intercâmbio orgânico do meio ambiente com o ser social, organizando o pensar dos indivíduos, o que inegavelmente, determina aquilo que, como prática, o indivíduo faz.

O processo de objetivação da realidade subjetiva é descrito por Lukács (1976) como tendo origem em uma prévia ideação, uma elaboração abstrata, no nível do intelecto, do modo de organização das condições necessárias ao alcance dos fins desejados. Com base nesta prévia ideação, o sujeito desenvolve uma determinada prática afim de que o objetivo previamente idealizado se materialize. A esta prática direcionada a um fim específico, Lukács<sup>6</sup> (1976) denominou “posição teleológica”<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Para Lukács, as posições teleológicas são práticas direcionadas a um determinado fim concebido enquanto realidade abstrata, de acordo o nível de desenvolvimento intelectual do sujeito e de sua compreensão de mundo. A posição teleológica desencadeia uma relação causal sobre a qual o indivíduo não terá controle, e que será determinada pelas condições por ele organizadas, ou seja, tão mais controlável será a relação causal advinda da posição teleológica quanto mais verdadeiros forem os saberes produzidos na consciência desse sujeito e que serviram de fundamento para a prévia ideação.

<sup>7</sup> do grego *telos*, que significa meta, alvo, objetivo

Compreender isto nos permite afirmar que, nas sociedades de classes (seja medieval, escravista ou capitalista), o objetivo principal das classes hegemônicas sempre foi desenvolver posições teleológicas secundárias que, por intermédio da manipulação da compreensão de mundo das classes oprimidas, garanta a reprodução do modo de organização da sociedade que lhes confere a posição de opressores.

Por outro lado, aos intelectuais da classe trabalhadora, cabe desenvolver posições teleológicas secundárias que busquem promover, em sua classe, aquilo que denominamos, apoiados em Lukács (2003), *Consciência de Classe para si*. A este complexo de relações que envolve a compreensão de mundo do ser social, as representações sociais que os sujeitos fazem da realidade, estamos chamando *Ideologia*.

Muito embora cada indivíduo seja um ser singular em suas necessidades e possibilidades, estas necessidades e possibilidades se desenvolvem dentro de determinações históricas muito similares, a partir de relações sociais muito próximas, de modo que a ação da consciência sobre a realidade objetiva se dá, em um determinado contexto social, sob condições muito próximas.

Estas condições muito próximas, e que são as aproximações entre as essências de uma formação social particular, tem como fundamento o complexo de valores, de objetivos e de compreensões de mundo socialmente compartilhado, ou seja, tem como fundamento uma ideologia particular hegemônica<sup>8</sup>. Os indivíduos, assim, irão desenvolver suas prévias ideias – suas concepções intelectuais das condições necessárias ao alcance de uma determinada relação causal na realidade objetiva – a partir dos conhecimentos socialmente válidos que esta ideologia particular hegemônica lhes permitiu desenvolver.

A prática social dos indivíduos, as posições teleológicas por eles desenvolvidas, são as posições teleológicas que a ideologia particular hegemônica possibilita ser sentida, ou seja, é a prática social possível e

---

<sup>8</sup> Particular porque diz respeito a uma formação social específica (não individual, ou pessoal), e hegemônica porque alcança, em algum grau, a toda a sociedade.

compatível com a compreensão de mundo dos sujeitos. A ideologia, assim, se perfaz como o conjunto de idéias políticas, nem sempre claras ao indivíduo, que atuam em sua consciência, por meio de sua compreensão de mundo, no sentido de um determinado interesse de classe.

Neste sentido, nos cabe observar as colocações de Mao Tse-Tung quando afirma que

A prática social dos homens não se limita à atividade de produção. Ela apresenta, ainda, muitas outras formas: luta de classes, vida política, atividade desenvolvida no domínio da ciência e da arte (...). Entre essas relações as diversas formas de luta de classes exercem uma influência particularmente profunda sobre o desenvolvimento do conhecimento humano. Numa sociedade de classes cada indivíduo existe como membro de uma classe determinada, e cada forma de pensamento está invariavelmente marcada como selo de uma classe.

A ideologia é, portanto, uma função social: “é o conjunto de idéias das quais os homens lançam mão para interferirem nos conflitos sociais da vida cotidiana”, nos diz Lessa, e “se as idéias são ou não reflexos corretos da realidade, se e em que medida correspondem ao real, é uma questão que em nada interfere no fato de exercerem uma função ontológica específica na reprodução social” (2000, p.167).

A ideologia assume, assim, uma força material que se torna concreta na luta de classes, que dá movimento ao confronto entre a burguesia e o proletariado. A luta de classes, desta forma, acaba sendo a luta da ideologia burguesa que quer manter-se opressora da classe proletária, contra a ideologia proletária, que quer acabar com a sociedade de classes.

A ideologia do proletariado, enquanto consciência política de sua vocação ontológica, no modo como a estamos compreendendo, é a consciência socialista de classe.

“Na grande maioria das vezes, e mesmo no interior de um campo que poderia ser denominado marxista”, nos diz Lessa (2007, p.64), “a ideologia é contraposta à ciência”. “O fenômeno ideológico é comparado a uma câmara escura”, segue o autor, “que inverte o real de forma a mascarar as contradições



entre os homens, e legitimar a relação de dominação e exploração”. Que a ideologia é capaz de cumprir tal papel, destaca Lessa, é óbvio, e assevera: “não foi negar esse fato a intenção de Lukács ao se contrapor a tal interpretação do fenômeno da ideologia. Para o pensador húngaro”, esclarece Lessa (2007, p.65),

o problema de se conceber a ideologia como inversão falsificadora do real, em contraposição à ciência, que revelaria a realidade tal como ela é, se manifesta de modo imediato na consideração da ciência como uma instância neutra em relação aos conflitos e mediações sociais.

O conhecimento científico é, na sociedade de classes, potencialmente dotado de determinações ideológicas. “Tanto o heliocentrismo de Galileu como a teoria evolucionista de Darwin eram, originalmente, teorias científicas” tornaram-se saberes ideológicos, entretanto, sem deixarem de ser saberes científicos “quando se converteram em armas no combate contra as ideologias conservadoras dominantes em suas respectivas épocas” (LESSA, 2007, p.66).

A ideologia é, assim, uma conseqüência necessária de desenvolvimento da sociabilidade humana, particular a certos modos de produção. O surgimento das classes sociais, e da luta de classes, faz surgir saberes que atenderão aos interesses de classe, e que passarão a operar no sentido de conservar certo modo de relações sociais, ou de revolucioná-lo.

Quando a ideologia da classe dominante enfraquece a determinado nível, em contraposição ao fortalecimento da ideologia da classe oprimida, reúnem-se as condições necessárias para a concretização de uma revolução social, resolvendo a contradição antagônica do modo de produção, o que culmina no surgimento de uma nova forma de organização da sociedade, ou seja, em um novo modo de produção.

A superação do modo de produção feudal marcou a vitória final da ideologia burguesa sobre a ideologia que sustentava a posição da nobreza e do clero. Da mesma forma, chegará o momento histórico em que a ideologia burguesa enfraquecerá de tal modo, frente ao desenvolvimento da consciência de classe do proletariado, que nossa sociedade alcançará a superação das relações capitalistas de produção. Neste sentido, estamos compreendendo que a ideologia assume como vocação manter o movimento da luta de classes.

Encontramos em Mészáros (2004, p.65), o conceito que julgamos mais adequado da Ideologia enquanto fenômeno geral, que se manifesta nas sociedades de classe. Segundo o autor

(...) a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo algum independentes), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

Há, entretanto, que se retomar o problema da ideologia enquanto visão invertida do real. Estamos compreendendo a ideologia, também, como um fenômeno particular, referente a uma determinada visão de mundo dos indivíduos, fundada nos saberes hegemônicos, ou seja, como uma falsa consciência da realidade. A ideologia enquanto fenômeno particular “é um momento determinado dessa consciência prática, determinado pela época” (MÉSZÁROS, 2004, p.67).

Para compreender a ideologia enquanto compreensão invertida do real, precisamos, primeiro, tratar do porquê ela é uma compreensão invertida, e não falsa.

Em havendo uma relação de identidade entre as categorias de aparência e essência, segundo o método marxista, toda a ciência seria absolutamente supérflua, como a própria existência das categorias de aparência e essência nada significaria. O conhecimento do real, portanto, não reside na percepção sobre a aparência do fenômeno, mas nas mediações que compõem o seu movimento interno, suas contradições, ou seja, reside na essência do fenômeno.

Compreender a realidade a partir dos aspectos aparentes dos fenômenos materiais, portanto, é inverter a ordem de prioridade das categorias

de aparência e essência no método de análise da realidade, ou seja, é compreender a realidade de um modo invertido. Não é compreender a realidade de modo errado, pois a aparência é parte do fenômeno, é sua manifestação imediata, a forma como ele se apresenta; a compreensão invertida do real é, portanto, uma compreensão incompleta dos fenômenos materiais.

Retomando nossa compreensão de que o ser humano necessita conhecer as relações que se dão no interior do fenômeno – em sua essência – para, por meio da abstração e da generalização, operar sobre o real de forma relativamente segura e precisa, podemos então afirmar que a compreensão invertida da realidade – centrada na categoria da aparência – não permite ao indivíduo reunir as condições necessárias para organização dos arranjos sociais em prol da vocação ontológica do ser humano, de suas autênticas necessidades, do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção no sentido da humanização do humano.

A compreensão invertida do real, neste sentido, só permite ao ser social reproduzir os arranjos sociais que aí estão, jamais modificá-los. Assim, o objetivo da ideologia burguesa, compromissada com o desenvolvimento das condições adequadas à manutenção do capital, enquanto expressão da consciência de classe da burguesia, é reproduzir os saberes que se desenvolvem a partir de uma compreensão invertida do real, pois enquanto assim for, a classe trabalhadora não será capaz de desenvolver a compreensão de mundo necessária à superação da sociedade de classes.

A forma como os indivíduos compreendem a realidade, o modo como representam a realidade material na consciência, independente do nível desta compreensão e de sua exatidão frente à realidade material, em sendo uma representação abstrata e produzida em um contexto sócio-histórico, estamos chamando *representação social*.

Para Minayo, representação social “é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou no conteúdo do pensamento” (1995, p.89), ou seja, o modo como a realidade objetiva é representada e armazenada na consciência, a forma como as idéias se relacionam e reproduzem o reflexo ideal da base material.

Estas relações espirituais, que são conteúdo da compreensão de mundo dos indivíduos, e que estão inscritas no complexo da ideologia, são condicionadas pela situação de classe dos indivíduos, ou seja, as representações sociais hegemônicas são as representações produzidas *pela* e *para* a classe hegemônica, uma vez que “as idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, colocadas como idéias gerais, comuns e universais de todos os membros da sociedade” (MARX e ENGELS, 2008, p.48).

Aproximando-nos do pensamento de Gramsci (1981), podemos compreender a relação sinonímica entre o que estamos chamando de representação social e o conceito gramsciano de *Senso Comum*. Para o autor, todos somos, em certa medida, “homens massa”, ou “homens coletivos”, pois nossa consciência é, de tal forma, determinada pelas relações sociais – relações sociais de produção – que é consequência necessária do desenvolvimento da consciência que seu conteúdo se componha de certos saberes universais, partilhados portanto por todos os indivíduos de um determinado grupo social, uma certa compreensão de mundo coletiva, que no atual modo de produção das condições materiais da vida se reproduz por meio da luta de classes.

As representações sociais majoritárias, e que servem aos interesses do capital, consistem na compreensão de que existem certas leis gerais, de certa forma fatais, que não permitem a organização das relações sociais de outro modo que não o constituído. Na essência destas leis encontra-se a aceitação da propriedade privada dos meios de produção, a venda da força de trabalho em troca do salário, a reificação de todas as instancias da vida e a fetichização da mercadoria.

Esta é a compreensão de mundo burguesa, que permite a manutenção das relações que oprimem a classe trabalhadora. Esta compreensão é a-histórica, pois ignora a possibilidade de desenvolvimento histórico dos homens “desfazer” aquilo que seu próprio desenvolvimento histórico possibilitou existir.

A essência da sociedade, desta forma, compõem-se de relações sociais que determinam a reprodução de certas representações sociais da realidade que irão propiciar as condições objetivas necessárias à reprodução do

próprio modo de organização da sociedade, e de seu modo particular de produção. A reprodução de representações sociais que explicam e legitimam as relações capitalistas de produção é o fenômeno engendrado pela ideologia burguesa com o objetivo de impedir – ou, compreendendo o fim do Capital como inevitável, retardar – a mudança de forma radical do modo de produção, evitando a supressão das leis que hoje parecem insuperáveis, mas que são “apenas” essenciais a este modo particular de produção da vida, que é o Modo de Produção Capitalista.

### **3.4 Luta de Classes e Ontologia do Educador Ambiental**

“A essência do marxismo científico”, nos diz Lukács, “consiste em reconhecer a independência das forças motrizes reais da história, em relação à consciência (psicológica) que os homens têm delas” (2003, p.135), ou seja, consiste em reconhecer que existe uma determinada compreensão das relações sociais de produção, a qual não corresponde, necessariamente, ao conhecimento das relações sociais<sup>9</sup> de produção enquanto totalidade, enquanto força motriz da história.

Tais relações sociais – de acordo com os interesses da parte da sociedade que se encontra em posição hegemônica, isto é, que detém o conhecimento sobre estas relações, que exerce o papel de pólo dominante – determinam que tipo de saberes se produzirão socialmente. A classe hegemônica determina, assim, por meio de aparelhos ideológicos, aparelhos de controle social como a escola, a igreja, a fábrica e a família, que compreensão do mundo os indivíduos terão, e com isso, que consciência da realidade objetiva terá a possibilidade de alcançar.

---

<sup>9</sup> Estas relações sociais de produção, que determinam o modo de produção social da vida, que são a força motriz do desenvolvimento da humanidade e, portanto, o motor da história, em seu atual estágio de desenvolvimento, apoiados na compreensão marxista, estamos chamando de *Capital*. O termo Capital não se refere à coisas, riquezas ou dinheiro, mas sim as relações sociais mediadas pela coisas, em seu atual estágio de desenvolvimento, ou seja: às relações sociais que se desenvolvem na realidade objetiva presente.

A consciência de classe do proletariado, em oposição, é a consciência da possibilidade objetiva da classe trabalhadora, apoderada de conhecimentos reais sobre sua situação social e econômica, e dos determinantes históricos destas condições, opera uma reação em prol de si, ou *para si*<sup>10</sup>, de modo a organizar o conjunto das relações sociais em torno da produção para que o resultado necessário seja a realização do vir-a-ser humano, de seu processo de humanização, ao invés da acumulação individual e concentrada de bens nas mãos de uma classe minoritária, que gera a desumanização da massa proletária.

Neste sentido, o proletariado, ao assumir sua vocação na luta de classes, precisa ter claro o seu objetivo: o oprimido que tem por objetivo livrar-se da opressão de classe que sofre, e compreende que só pode fazê-lo deixando de ser proletário – isto é, deixando de viver do salário para viver da mais valia – mas assim, está desenvolvendo uma consciência invertida da realidade, está sendo cooptado de tal forma pelos saberes ideológicos da classe hegemônica, que sua consciência toma uma forma falsa, operando através dos imperativos da lógica que o oprime.

Este proletário afasta-se, em nosso entendimento, da vocação do proletariado na luta de classes, que é buscar a superação das condições de opressão por meio de uma organização social em que a força de trabalho não seja tornada mercadoria, mas enquanto atividade vital do ser humano, produza socialmente o que haverá de ser consumido de acordo com as necessidades de cada um, enfim, uma sociedade que não viva do Salário ou da Mais Valia, mas que viva do valor produzido pelo trabalho.

“O destino de uma classe”, nos diz Lukács, “depende de sua capacidade de esclarecer e resolver, em todas as suas decisões práticas, os problemas que lhe impõem a evolução histórica” (2003, p.146), e por isso, compreendemos a vocação do proletariado na luta de classes como sendo o de organizar em prol de si, ou para si, os meios de produção da vida. Assim, a consciência de classe “para si” do proletariado, é o conhecimento exato sobre as

---

<sup>10</sup> Termo tomado de Lukács (2003).

condições materiais de sua existência, consciência esta que decidirá a luta de classes.

A classe hegemônica há muito vem desenvolvendo a sua consciência de classe, e vem operando de forma exitosa para não permitir que o proletariado também desenvolva este tipo de compreensão. Esta face da luta de classes se materializa no esforço da classe hegemônica em dissimular a própria luta de classes, enquanto os intelectuais proletários lutam para expô-la, ou seja, “a luta social se reflete numa luta ideológica pela consciência, pelo desvelamento ou dissimulação do caráter de classe da sociedade” (LUKÁCS, 2003, p.156).

Na modernidade as lutas de classes têm importância fundamental na perspectiva dialética materialista, porque seu resultado final é concebido como uma transição para o socialismo, isto é, para uma sociedade sem classes, onde opressores e oprimidos tornam-se homens em processo de permanente libertação (Freire, 1979).

A luta de classes é também uma luta intelectual, uma luta ideológica, uma luta que envolve a consciência do proletariado. As relações de exploração existentes no Modo de Produção Capitalista, quanto mais “natural” elas forem representadas na consciência do proletariado, mais convencida estará à classe trabalhadora de que a venda da força de trabalho é a única prática possível de satisfazer suas necessidades.

Por outro lado, quanto mais o proletariado se aproximar de uma compreensão justa da realidade, quanto mais convencido estiver de que sua missão histórica é retomar o processo de humanização interrompido pela forma de organizar a produção de modo a reificar as relações humanas em um processo “diabólico” de desumanização, mais a classe trabalhadora se aproximará das condições concretas de promover uma mudança radical no modo de organização da sociedade e de relação com o meio ambiente.

Enquanto a consciência do proletariado, portanto, se formar a partir de saberes hegemônicos da classe burguesa, do modo burguês de compreender o mundo, o proletariado se portará como burguês, terá objetivos burgueses, e quanto mais presente as idéias burguesas estiverem na consciência do

proletário, menos condições ele terá de agir com consciência de classe proletária, como sujeito histórico ativo e autoconsciente.

Por outro lado, uma prática genuinamente proletária se dará apoiada em uma visão socialista de mundo, com uma teoria materialista dialética, cujos saberes permitam conhecer, interpretar, compreender verdadeiramente a realidade objetiva, desvelando aquilo que os saberes ideológicos da classe burguesa tentam esconder. Em nossa compreensão, estes saberes são aqueles que encontram no método materialista histórico-dialético o modo justo, preciso, para transformar as relações de produção existentes no contexto social organizado pelo capital.

A luta de classes, luta pela consciência da classe trabalhadora, desenvolve-se, portanto, com resistência pela possibilidade desta classe construir uma prática revolucionária a partir da consciência popular, uma vez que a emancipação da classe operária implica ser essa classe o único grupo social a possuir não apenas o interesse imediato em resistir a exploração capitalista, mas também o poder coletivo adequado para destruí-lo.

Ao desenvolver uma compreensão verdadeira acerca da realidade objetiva da natureza e da sociedade, contrapondo-se as forças ideológicas do Capital, a classe trabalhadora terá a possibilidade de compreender que as relações de produção distribuem as pessoas em situação de classe, que essas situações geram antagonismos essenciais e conflitos de interesse, e que elas criam assim condições de luta.

A formação de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, onde homens e mulheres, com a cultura e a esperança que herdaram, vivem e trabalham suas relações produtivas e experimentem situações determinadas. É nessa luta que a classe trabalhadora desenvolve sua consciência, a tal nível que o seu próprio modo de organização enquanto classe assumirá uma forma particular de prática, onde a revolução social será consequência necessária e natural.

Neste contexto, a Educação como fenômeno material social constitui-se, no modo de produção capitalista, em práticas reprodutoras de saberes



petrificados, quase mortos, ou seja, constitui-se em práticas narradas e não vividas. Na educação de nosso tempo, por ser ela classista, os saberes nela trabalhados são completamente alheios à experiência existencial dos educandos. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganha significado.

A Educação torna-se apropriada, em uma sociedade classista – no Modo de Produção Capitalista – como mais uma das ferramentas de dominação ideológica da classe hegemônica; e isso nos obriga a utilizar um adjetivo para diferenciarmos a educação que temos (e educação do capital é *para*<sup>11</sup> a Classe Trabalhadora) da educação que queremos (a educação *da* Classe Trabalhadora<sup>12</sup>).

A educação *para* a classe trabalhadora é um ato de desenvolver, no indivíduo, uma consciência falsa da realidade, que o aprisiona no seu estado de ser – inviabilizando o desenvolvimento de suas potencialidades, de seu vir-a-ser-mais – para assim condicionar a manutenção do status quo de ser menos. Uma luta de classe em si.

A educação *da* classe trabalhadora, por sua vez, será o oposto, será uma educação da própria classe trabalhadora para ela mesma – uma luta de classe para si - ou simplesmente, uma *Educação como prática da Libertação*.

A educação na perspectiva da luta de classe tem diante de si a tarefa de edificar a nova sociedade, função que os educadores em geral e os ambientais, na especificidade da proposta desse estudo, como classe trabalhadora, não podem transferir a ninguém.

A Educação adjetivada como Libertadora é, na hipótese levantada pela Pedagogia Crítica, o fenômeno material social que reúne a proposta necessária para por em movimento como processo de emancipação do sujeito, não apenas as qualidades de combatente, mas igualmente a capacidade para atividade criadora, construtiva, em todos os terrenos da vida social: econômica,

---

<sup>11</sup> No sentido de colocar sobre, colocar em cima.

<sup>12</sup> No sentido trabalhado por Freire, na Pedagogia do Oprimido

cultural, política, onde as relações opressivas precisam ser problematizadas como tomada de consciência da realidade vivida.

A pedagogia crítica, aquela defendida por educadores revolucionários como Dermeval Saviani é sinônimo de pedagogia dialética, de pedagogia social (materialista, objetiva), pois se ocupa em compreender a questão educativa a partir do desenvolvimento histórico objetivo do homem e de sua forma de organizar-se e participar em sociedade.

A concepção de mundo, na Pedagogia Histórico-Crítica, se dá segundo Saviani, através do “materialismo histórico, ou seja, da compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (1992, p.91).

A Pedagogia que se quer libertadora da classe operária precisa ser superior à de qualquer outra classe na história, uma vez que nenhuma outra classe tem a necessidade de libertar-se do julgo das práticas do capital. A relação educação e sociedade, portanto, busca de compreender o fenômeno educacional através de seus condicionantes sociais, para descobrindo-os, interferir e transformá-los. Trata-se, nos termos colocados por Saviani,

(...) de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a Educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade como determinante unidirecional da Educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante (1992, p.95).

A Educação, como nos coloca o autor, emerge naturalmente do próprio processo de auto produção do homem enquanto ser social. Saviani traz os seguintes antecedentes que irão forjar as condições necessárias ao surgimento da Educação como prática da liberdade enquanto fenômeno material-social:

enquanto estes [os seres naturais] em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. (...) Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades. (...) Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano (SAVIANI, 1992, 96)

A partir destes antecedentes, podemos situar, historicamente, que a classe trabalhadora possui, em medida integral, a capacidade para atividade criadora, construtiva, necessária à edificação da nova sociedade.

Assim, no curso das transformações da sociedade, a escola, como espaço próprio para produção de conhecimentos sistematizados, precisa ter uma fisionomia que lhe possibilite cumprir sua função ontológica de libertação de todos os seres humanos na busca do ser mais. Para tal, precisa estar impregnada da consciência revolucionária e despojada da ideologia da classe dominante.

Para isso, a própria classe trabalhadora necessita livrar-se da influência do pensamento burguês. Marx, nos *Grundrisse* indicava que a revolução da classe operária é necessária não só para a conquista do poder político pela classe trabalhadora, como também para que no curso da revolução, a classe trabalhadora se depure dos males da velha sociedade. Essa depuração, sabemos bem, exige longos prazos históricos.

Saviani nos mostra que nesse processo, a escola – educação - estará sempre sendo vigiada pelo poder controlador do Estado burguês para evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista, dizendo:

(...). A burguesia, então, se torna conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. (...) Isto ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe

dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. A ambigüidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da Pedagogia. Com efeito, a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 1992, 102-103)

Desta forma, uma Educação que pretenda ser crítica, precisa compreender a escola a partir do desenvolvimento histórico da sociedade, e atrair para ela os melhores representantes da ciência e da técnica, uma intelectualidade comprometida com a classe trabalhadora, para junto das classes populares criar uma nova intelectualidade, que suja do seio da classe trabalhadora, insistindo sempre na exigência de fazer de toda a classe operária se torne verdadeiramente conhecedora de qualquer ramo da produção social.

Mas a luta entre as forças da reação e as forças do progresso está ainda longe de se resolver, sabemos que nesta sociedade, por mais difícil que seja o caminho para a libertação, é um caminho real. Para trilhar esse caminho, a educação é um dos processos necessários como aprendizagem do pensar certo, do pensar a prática. Freire em Educação e Mudança (1979) afirma: “sem a sua possibilidade de reflexão sobre si e sobre seu estar no mundo, o sujeito está impedido de transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo”.

Os estudos realizados pelos egressos do PPGEA – FURG como produto do pensar humano é uma possibilidade de se encontrar alternativas de libertação social. A história oferece todo o fundamento para esse otimismo. Sua realidade reside no poder crescente dos movimentos sociais. Para Freire, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserirem’ nela criticamente”. (2005, 48)

Na sociedade de classes, pelo tipo de educação que se desenvolve, não se consegue produzir nos homens uma sensibilidade que lhes possibilite rejeitar criticamente a situação de opressão em que vivem. O trabalhador assalariado introjeta a “sombra” dos patrões e segue suas pautas na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor (FREIRE, 2005).

Assim julgamos que o trabalhador não nos parece “preocupado” com a superação das relações de dominação impostas pelo Modo de Produção Capitalista, mas está preocupado em ser também um proprietário, um capitalista. E este querer ser outro é tão forte que ele pensa e age a partir da lógica que serve, unicamente, ao capital, sem compreender as condições materiais históricas que o impedem de deixar de ser proletário e tornar-se capitalista.

Age assim não por sua natureza, mas porque as instituições de controle social – principalmente a escola, e depois, a universidade – o ensinaram a cultivar valores que não são os valores de sua classe. É a Educação a serviço do Capital que diz ao sujeito que todos têm as mesmas oportunidades, que basta trabalhar duro e se esforçar muito que qualquer um é capaz de chegar onde quiser.

É a Educação a serviço do Capital que não exigirá do sujeito mais do que análises simplistas, superficiais, de mera aparência; pois assim o sujeito é preparado para não analisar o mundo através de perspectivas radicalmente críticas, buscando a essência dos fenômenos. A Educação a serviço do Capital será sempre a educação dos saberes desconexos e das realidades estáticas, do estudo dos fenômenos enquanto concreto meramente sensível e não das relações que constituem sua essência.

É a Educação a serviço do Capital que busca compreender os problemas ambientais sem pensar em seus determinantes sócio-históricos, e apresenta soluções relacionadas somente ao agir do indivíduo, dentro de padrões individuais de consumo e descarte, sem interesse de soluções e mudanças estruturais no modo de produção. Aliás, crise estrutural e esgotamento são expressões típicas de uma educação que não está a serviço do

Capital, mas que, ao contrário, quer livrar o sujeito de suas visões invertidas da realidade objetiva quer desvelar-lhe a crise socioambiental como manifestação do esgotamento do Modo de Produção Capitalista.

A Educação de matiz libertadora, busca na superação da contradição entre opressor e oprimido, com o desvelamento crítico da realidade opressora (FREIRE, 2005); e com essa perspectiva pensamos relacionar as dissertações de mestrados e o Projeto Pedagógico do PPGEA com a adjetivação de Ambiental dada à educação que o Programa propõe. Essa perspectiva libertadora fundamentada em Freire com seu principal expoente tem sido propagada pela voz dos autores que defendem uma Educação Ambiental ética, crítica da sociedade, transformadora da realidade, enfim emancipadora dos sentidos humanos, uma Educação Ambiental Libertadora.

Dentre estes autores, os escritos de Carlos Frederico Bernardo Loureiro, tem sido uma contribuição fundamental para um pensar crítico da educação ambiental. Em sua obra *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental* (2006), conceitua a Educação Ambiental Transformadora como sendo aquela de caráter revolucionário, que busca a “transformação integral do ser e das condições objetivas de existência” (LOUREIRO, 2006, p. 89).

É frisado pelo autor que, ao contrário de um saber temático e disciplinar, que ignora o sentido transformador, problematizador e crítico da Educação, mostra a possibilidade de atuação consciente dos sujeitos sobre a realidade objetiva em que se encontram. Para Loureiro EA Transformadora é um componente fundamental do processo pedagógico, no sentido de viabilizar um fazer educativo contra-hegemônico.

A Educação Ambiental apregoa Loureiro (2006), emerge como um saber que se opõem à conotação “pseudo-transformadora da educação hegemônica, que prega a mutabilidade das coisas pelo movimento progressivo e linear de conhecimento da realidade, numa atividade individual atomística isenta de condicionamento social”

Tal posicionamento parte da concepção de que natureza e ser humano são fenômenos indissociáveis, e que equilíbrio ecossistêmico e justiça social

fundam-se na perspectiva de que não existe crise ambiental dissociada da crise social.

Neste sentido, o autor também dialoga com István Mészáros, compreendendo que o objetivo da produção de bens não vem sendo o de atender as necessidades humanas de sobrevivência, mas sim, por intermédio do domínio opressivo das diferentes esferas da vida, alcança seu objetivo teleológico, posto pela classe detentora dos meios de produção, através do *valor de troca* e da *mais valia*.

Este entendimento conduz à concepção de que a forma de organização dos meios de produção posta na sociedade capitalista aliena o ser humano ao inverter a lógica de constituição ontológica do ser social: é compreendido por Loureiro – e partilhado por nós – que

(...) o ser humano expressa sua essência universal e de identidade com o outro ao realizar a sua atividade vital [o trabalho] de forma consciente e livre, algo que é invertido no capitalismo, ao tomar a atividade vital e livre em meio de existência (subordinada ao econômico-mercantil) (2006, p. 95).

Esta problemática – do trabalho alienado – é fundamental para compreendermos a Educação Ambiental na concepção de Loureiro, pois segundo o autor, o trabalho alienado acarreta a alienação do homem com a natureza, seu estranhamento, seu sentido de não-pertencimento com a natureza, uma vez que “ao se alienar de si mesmo [pela alienação de sua atividade vital, o trabalho], torna a natureza uma externalidade coisificada, possível de ser apropriada como mercadoria” (2006, p. 95).

A superação do estado de alienação – compromisso da Educação Ambiental Transformadora preconizada por Loureiro – depende de um processo de emancipação, de um desvelar da realidade, de um processo que tenha por premissa “que somos natureza com singularidades que nos diferem das demais espécies” (2006, p. 99), sem, entretanto, pensar o humano fora da natureza ou, ao contrário, pensá-lo como mero organismo biológico.

O processo de emancipação, portanto, depende também de que sejamos capazes de compreender a essência da alienação – e as relações que a constituem – de forma que não passemos a implementar, em nossa prática social, mudanças meramente comportamentais, como destacado pelo autor:

Numa perspectiva emancipatória, exemplificando o que foi dito, não é suficiente nos alimentarmos com produtos oriundos da agricultura orgânica e ecológica, se a nossa atitude cotidiana e esse tipo de produção não fizerem parte de um amplo processo de discussão sobre o solo como mantenedor da vida, de defesa da reforma agrária efetiva e da justiça social, de mudança radical nas relações de produção, de reflexão ética sobre o que somos e o que nos nutre. Não basta (...) protegermos a ararinha azul e deixarmos o caatingueiro morrer de fome, condenando-o se este mata algum animal em extinção, sem estabelecer nenhum processo econômico, social e cultural que crie outras possibilidades de modo de vida e de percepção do natural (...). Ou ainda priorizar a construção de currículos e programas pedagógicos a partir de categorias que explicitam a dinâmica ecológica, secundarizando a dinâmica societária e suas implicações sobre a própria construção das representações e relações ecológicas e o sentido que a educação adquire na sociedade contemporânea (LOUREIRO, 2006, p. 106-107).

Há que se atentar, entretanto, para evitar uma possível leitura simplista – e equivocada por sua simplificação – do método de ler o mundo que, assim como Loureiro, defendemos: não se trata de estudar a totalidade (a essência e as relações do universal) na esperança de que um conhecimento totalizador vá nos emancipar da alienação – posto que o conhecimento totalizador é ilusório, uma vez que a totalidade é inesgotável – mas entender que a realidade é um todo estruturado, composto de partes e suas relações, e que conhecer as parte enquanto fenômenos singulares – sem conhecer suas propriedades gerais e a forma como se ligam e se relacionam – nos conduz a uma invertida consciência da realidade.



Loureiro também adjetiva a EA fundada nos pressupostos anteriormente colocados como Emancipatória – adjetivo que adotaremos para singularizar a concepção de Educação Ambiental compromissada com a crítica intransigente e revolucionária do modo de produção capitalista, e que compreende a crise ambiental como dimensão do esgotamento de tal modo de produção.

Nesse sentido, é importante destacar que os educadores ambientais não se constituem, na perspectiva emancipatória, apenas como sujeitos pedagógicos e ecológicos – no sentido de ocupados pelo fazer educativo e pela preservação da natureza não humana – mas igualmente, sujeitos políticos comprometidos com o fazer histórico do devir, do vir-a-ser-mais como possibilidade humanizadora, enfim, com a natureza humana.

Como indicado anteriormente, entretanto, a Educação Ambiental é adjetivada pelo autor como Emancipatória para que possa ser diferenciada de outro tipo de fenômeno material, também denominado Educação Ambiental, mas que, em sua essência, guarda fundamentos e relações diferentes daqueles que compõem a Educação Ambiental Emancipatória.

Loureiro (2006a) identifica quatro eixos fundamentais nos quais organiza, conceitualmente, o embate teórico e metodológico entre a EA Emancipatória e aquela que o autor trata como Educação Ambiental Conservadora ou Comportamentalista. Estes eixos preconizados pelo autor são:

*Condição de Ser e Natureza:* a visão emancipatória traz a certeza de que o ente humano é ser natural, e pela dinâmica societária na história da natureza, se realiza e redefine culturalmente seu modo de existir na natureza. A visão conservadora, por sua vez, traz o entendimento de que há um distanciamento do ser humano e os sistemas ditos naturais, propondo um necessário retorno à condição natural.

*Condição Existencial:* a visão emancipatória entende que o ser humano é constituído por mediações múltiplas, “impossível de ser pensado exclusivamente em termos racionais, genéticos, ou espirituais” ou seja, “sujeito social cuja liberdade e individualidade se definem na existência coletiva”

(2006a, p.112). A visão conservadora, por sua vez, define o sujeito em uma individualidade abstrata, livre de condicionantes sociais, minimizando ou excluindo a determinação histórica.

*Entendimento do que é Educar:* a visão emancipatória compreende o processo educativo como práxis dialógica, como processo “crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade” (2006a, p.112). A visão conservadora, por sua vez, compreende a educação como processo instrumental, comportamentalista, “como processo facilitador da inserção funcional destes numa sociedade ou definida de modo atemporal e sem historicidade, visto como um sistema pré-estabelecido” (2006a, p.112).

*Finalidade do Processo Educativo Ambiental:* a visão emancipatória busca a transformação social como base para a construção democrática de sociedades sustentáveis e novas formas da natureza humana relacionar-se com a natureza não humana, novos modos de não só viver na natureza, mas de conviver com ela. A visão conservadora, por sua vez, compreende que a mudança comportamental individual “é suficiente para gerar desdobramentos sobre a necessidade e como forma de aprimorar as relações sociais”, sem, no entanto, “entrar no mérito a possibilidade histórica de construir outro sistema social, adotando geralmente uma abordagem funcionalista de sociedade e organicista de ser humano” (2006a).

A Educação Ambiental Emancipatória – que a nós convém chamar Libertadora – é, portanto, o fenômeno material social que traz consigo a certeza de o ser humano é um ser natural, que devido as suas características particulares – pela dinâmica social – define historicamente seu modo de existir na natureza, constituindo-se por múltiplas relações e definido na existência coletiva. Tal fenômeno compreende a prática educativa como processo crítico e problematizador, que tem por objetivo viabilizar a transformação social através da emancipação do sujeito, da libertação de seus sentidos, da superação das ideologias hegemônicas; esta concepção de EA, portanto, ergue-se sobre os alicerces teórico-metodológicas e político-filosófica da interpretação crítica da realidade social e da pedagogia crítica.

Assim como precisamos adjetivar a Educação como Libertadora, para diferenciá-la de uma educação que não é libertadora. Precisamos adjetivar a Educação como Ambiental, para diferenciá-la de uma educação, que sem deixar de ser ambiental não se apresenta como ambiental. Isso nos condiciona a ter que qualificar a Educação Ambiental como Libertadora, para diferenciá-la de uma EA que não é libertadora – Bancária. Esta Educação Ambiental que não é libertadora – que é mantenedora do modo de produção vigente, preocupada, meramente, com a conservação ambiental e com comportamentos alienantes do indivíduo – nós estamos adjetivando de Reacionária, e sobre ela – e seus engodos – passaremos a dissertar.

É senso comum no discurso do movimento ambientalista a necessidade de um Desenvolvimento Sustentável, através do qual seja possível o atendimento das necessidades da geração presente, sem que comprometamos as condições ambientais necessárias ao suprimento das necessidades das gerações futuras.

O sentido solidário e fraterno desta expressão, tantas vezes repetida não só na mídia de massa, como nos meios acadêmicos, esconde intenções “diabólicas”. Não há outra sustentabilidade possível, para o capital, do que aquela comprometida com a perpetuação e com o desenvolvimento do próprio modelo capitalista de Produção.

O Desenvolvimento Sustentável aparece, assim, como produto de uma análise superficial e ingênua da problemática ambiental, desconexa das categorias históricas que determinam o fazer dos sujeitos no mundo. Quando se sente<sup>13</sup> o Desenvolvimento Sustentável com a consciência do Materialismo Histórico, podemos representar<sup>14</sup> que, já hoje, a geração presente não é capaz de satisfazer suas próprias necessidades, não pelo esgotamento da natureza enquanto meio de produção, mas pela sua precária forma de apropriação.

---

<sup>13</sup> Apreende-se o real, no modo como estamos compreendendo, a partir dos sentidos, daí dizemos que primeiro se sente o concreto, para que então ele seja representado na consciência.

<sup>14</sup> A representação, como a compreendemos, é o modo mais elaborado do conhecimento, quando o concreto sensível, apreendido por meio dos sentidos, é refletido de forma criativa na consciência, formando uma representação espiritual da realidade material.

Mészáros (2009) fala dos antagonismos irreconciliáveis do Capital, que culminam na impossibilidade estrutural de um universo social globalmente sustentado. Nos diz Mészáros que a

(...) a possibilidade e a necessidade se conjugam em uma unidade dialética em nosso universo social, historicamente específico, dos dias de hoje. Possibilidade porque sem ultrapassar as determinações estruturais dos antagonismos irreconciliáveis do capital, a partir dos quais emergiu o projeto socialista ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, é completamente inútil sonhar com a instituição de um universo social globalmente sustentado. E necessidade – não uma espécie de fatalidade mecanicista, mas uma necessidade irreprimível e literalmente vital – porque o destino do ser humano será a aniquilação se, no decorrer das próximas décadas, não conseguirmos erradicar totalmente o capital de nosso modo instituído de reprodução sociometabólica (MÉSZÁROS, 2009, p. 97).

Não podemos deixar de questionar: *quem*, nas atuais condições, satisfaz “plenamente” suas necessidades de alimentação, de abrigo, de descanso, de lazer, de desenvolvimento intelectual, enfim, necessidades humanas? E *para quem* o Desenvolvimento Sustentável garantirá possibilidades de satisfação destas necessidades em futuras gerações?

Sequer suspeitamos que a classe trabalhadora possa apresentar-se, um dia, como herdeira dos frutos do Desenvolvimento Sustentável. Mas é, certamente, ela que suportará os custos sociais de um Meio Ambiente degradado pelo Capital.

Obviamente, é sempre a comunidade dos produtores que cobre os custos de tudo. Mas o fato de dever sempre arcar com os custos não implica de modo algum que sempre possa fazer. Certamente, dado o modo predominante de controle social alienado, podemos estar certos de que a comunidade não será capaz de arcar com tais custos (MÉSZÁROS, 2009, p. 53).

A classe dominante, detentora dos meios de produção, é que, como não produz e apenas goza dos frutos do trabalho da classe produtora, tem possibilidade de suprir suas necessidades, e só o pode porque não vende a sua força de trabalho, não aliena a sua atividade vital, não depende do salário para suas necessidades vitais, mas ao contrário, as satisfaz porque vive da mais valia produzida pelo trabalho alienado. Ao contrário da geração presente de trabalhadores e de seus filhos, porque precisam vender a sua força de trabalho, precisam de um salário e vivem em condições alienadoras, não conseguem satisfazer as mesmas necessidades humanas que a classe dominante.

O objetivo do Capital com o Desenvolvimento Sustentável é, em última análise, readequar os padrões de consumo da classe trabalhadora para garantir uma condição de natureza tal, que seja possível às gerações capitalistas futuras seguirem suprindo as suas necessidades pela mais valia produzida pela reificação da natureza (e da força de trabalho como natureza humana).

Outra contradição que nos apresenta a Educação Ambiental de matiz conservacionista diz respeito aos chamados 3R's: Reduzir, Reutilizar e Reciclar.

Mais uma vez questionamos os motivos pelos quais somos orientados a modificar o nosso comportamento – e tão somente o nosso comportamento – como resposta ao esgotamento dos recursos naturais e à crise ambiental em que estamos imersos. E mais uma vez encontramos o *para si* desta mudança em prol do capital, mais uma vez, estamos preservando algo para assegurar o direito de uso e exploração da natureza, não por nossos filhos, mas pelos filhos da classe capitalista.

Reduzir, Reutilizar e Reciclar são verbos/predicados da classe hegemônica, que afirmam saberes e fazeres ideológicos e ingênuos a respeito da crise ambiental. Não fossem as determinantes ideológicas engendradas por este tipo de saber, de certo a palavra de ordem seria outra: revolução. Revolução em prol da Natureza, e de relações sociais com a Natureza que sejam humanizadoras das condições dos sujeitos. Revolução contra o Capital, contra a mais valia, pois a mais valia é a chave da degradação, tanto humana quanto

ambiental, que se impõem pelo metabolismo do Modo de Produção Capitalista. Revolução enquanto é tempo de revolucionar, enquanto existem possibilidades da espécie humana viver com o que resta da natureza, enquanto o Capital não coisifica o que dela resta, devolvendo-lhe apenas os resíduos.

Quanto aos resíduos, não podemos deixar de destacar a incrível capacidade do Capital de se reinventar. O Capital aliou o crescimento do contingente de desempregados estruturais com a escassez dos recursos naturais, dando origem a uma nova modalidade de atividade econômica: a reciclagem. Reciclar, em sua essência, toma por significado extrair das sobras do consumo, um tanto de meios de produção (trabalho humano e natureza) que ali restou alocado; e fazê-lo utilizando como força de trabalho, majoritariamente, aqueles que já não encontram ocupação (serventia) no Modo de Produção Capitalista, aos quais nada mais resta, além de revirar, acompanhado de seus filhos, lixeiras e montanhas de lixo em busca de algo que possa conter algum valor de troca.

Pensamos não haver nível mais diabólico de alienação, pois a este não restou, sequer, vender a sua força de trabalho em troca do salário, resta-lhe somente vender a sua dignidade.

Retomando os equívocos recorrentes acerca da crise ambiental, e de suas soluções ideológicas e ingênuas, pensamos não existir engodo maior do que considerar como possibilidade real uma solução que venha por meios meramente comportamentais. Esta vã esperança se traduz na expectativa de que o consumo mude a produção, que o consumo ambientalmente responsável irá provocar alterações significativas no modo de produção, de forma que este deixe de ser ambientalmente insustentável.

Compreendemos que a superação dos problemas ambientais está na essência do Capital, está na propriedade privada, na mais valia, e no lucro, e portanto, a mudança radical dos padrões de consumo poderia reorientar a produção em uma perspectiva sustentável, se lhe fosse possível reorientar a produção para um modo não-capitalista, o que, de fato, não lhe é facultado.

É importante, dada a possibilidade de uma leitura simplista e equivocada do que defendemos, destacar que não somos contra a reorientação

dos padrões de consumo, não somos contra a redução da geração de resíduos ou do reaproveitamento de materiais que usualmente são descartados, muito menos contra a possibilidade de redução da miséria que se apresenta com a reciclagem. Somos contra o modo de produção que gera este tipo de necessidade, contra a reprodução de saberes ingênuos que servem apenas a perpetuação equivocada deste modo de produção, contra a forma de produzirmos o mundo onde quem não produz satisfaz plenamente as suas necessidades, à custa da impossibilidade de satisfação das necessidades daqueles que produzem, enfim, qualquer tipo de sustentabilidade proposta pelo modelo capitalista de produção nos exige a postura de ser contra, por ser o modelo incompatível com o humano.

#### **4. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS MESTRES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

---

Consideramos importante pontuar, de modo preliminar à nossa análise de informações, que eventuais divergências teóricas não podem obscurecer o fato de que os educadores ambientais se encontram em um mesmo campo revolucionário, muito embora com profundas divergências acerca do movimento de revolução que o contexto histórico nos exige. É com este espírito que abrimos o presente capítulo, no qual se pretende desenvolver a análise dos documentos produzidos pelos egressos do PPGEA, na busca por compreender suas representações sociais de modo a conhecer a prática que sua teoria suporta.

Temos entendido que o amplo debate e sobretudo a prática social irão definir quem é o portador da verdade (ou da verdade que serve à classe explorada). Temos considerado, ainda, que há de se ter consideração pela compreensão de mundo do outro, porque poucos são os falseadores intencionais da realidade – já a grande maioria, ou a quase totalidade dos sujeitos têm compreensões autênticas, honestas acerca do mundo e das relações sociais (e neste sentido, há um verdadeiro abismo entre uma mentira e uma não-verdade); avaliá-los pelo nível de desenvolvimento destas compreensões e de sua aproximação com a realidade objetiva não é tarefa acadêmica, afinal, não se trata de uma competição de saberes, mas da análise concreta de uma situação concreta.

Temos compreendido os egressos do PPGEA como companheiros de um mesmo campo político, com uma mesma meta final: a superação do estado de destruição da natureza – humana e não-humana – por que passa nosso planeta enquanto totalidade. A julgar pelo Projeto Pedagógico do PPGEA, inclusive, podemos partir da compreensão de que há uma mesmo meio de realização desta meta final: a Educação Ambiental como meio para o



desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação dos sentidos. Temos entendido, também, que as semelhanças no PPGEA param por aí, justamente onde entram as diferentes compreensões de mundo que as epistememes particulares fazem produzir.

É nosso dever, isto sim, enquanto intelectuais e pesquisadores da classe trabalhadora, analisar o processo de produção destas compreensões, e apontar a estratégia revolucionária de emancipação dos sentidos para compreensão da “real realidade”, compreensão da produção material da vida social sem o véu ideológico do pensamento burguês.

Temos entendido que seja dever de todo intelectual comprometido buscar a verdade, como o é negar tudo aquilo que compreenda como equívoco. Ao entendermos esta ou aquela compreensão de mundo como equivocada, é nossa obrigação negá-la pela exposição de suas fragilidades e inconsistências, entretanto, é igualmente nossa obrigação manter-nos respeitosos ante a opção teórica do outro.

É verdade que nós queremos convencer o outro de vir para o “nosso” lado, mas estar do outro lado, do ponto de vista epistemológico, não faz deste outro um “inimigo” a se abater, afinal, somos todos oprimidos pelo mesmo modelo econômico, não queremos exercer a prática da opressão de nossa consciência sobre a consciência do outro, não queremos nós, por mais força que possamos sentir em nosso método e compreensão de mundo, prescrever aquilo que o outro deve ou não pensar, sob pena de estarmos negando a nós mesmos na negação da pedagogia freireana. Esta é a amorosidade austera que buscamos legar de Paulo Freire: o profundo respeito ao ser humano e o compromisso radical com sua humanização.

#### **4.1 Educação Ambiental e Formação Omnilateral**

A primeira categoria que identificamos a partir da leitura dos documentos a que nos propomos analisar é a categoria de Natureza. Temos

compreendido Natureza como uma totalidade que encerra em si três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, a orgânica e a social.

As formações materiais (coisas, processos e fenômenos) que compõem a esfera inorgânica são de organização interna extremamente simples. Toda formação material sem vida, em resumo, é parte da esfera inorgânica. As transformações ocorridas na esfera inorgânica, portanto, se dão de forma lenta e dependem completamente da ação externa, como as dunas de areia, por exemplo, que se formam e se movem de acordo com a direção e intensidade dos ventos.

A esfera orgânica, por sua vez, é composta pelas formações materiais de organização interna mais complexa, resumidamente caracterizadas por apresentarem vida. Estas formações materiais têm como característica geral a possibilidade de reprodução, que dado o caráter finito da existência de cada ente individual, possibilita a sua reposição e a continuidade da espécie.

Tomemos como exemplo um organismo de média complexidade: uma árvore produz frutos, os quais são dotados de sementes, por meio das quais novas árvores se desenvolverão. O movimento de nascimento, desenvolvimento, reprodução e morte destas organizações materiais é razoavelmente previsível, sendo que um indivíduo reproduz a si mesmo com pouquíssima variação fenotípica<sup>15</sup>, ou seja, pela reposição do mesmo. Assim, pela interação entre as esferas orgânica e inorgânica, a primeira se reproduz enquanto transforma a segunda. A esfera orgânica é, portanto, dependente da esfera inorgânica.

A terceira e última esfera ontológica, a esfera social, é produto da matéria em seu mais elevado grau de complexificação, que se desenvolveu a partir do inorgânico e do orgânico, sem nunca deles se separar. Com isso, respaldamo-nos no pensamento marxista, que jamais compreendeu o ser humano “descolado” da natureza (das esferas do orgânico e do inorgânico), mas pelo contrário, entende que o desenvolvimento do ser humano se dá,

---

<sup>15</sup> É necessário considerarmos que, a variação fenotípica de uma geração com relação à outra é diretamente proporcional ao grau de complexidade dos organismos.

justamente, pelo Trabalho, que como já colocamos, consiste na relação entre o ser social e a natureza externa a ele.

Um dos sujeitos de nossa análise, que estamos denominando Sujeito 1 (S1), em diversas passagens de sua dissertação, deixa claro esta mesma compreensão de Natureza, ao expressar sua compreensão sobre a relação entre estética e crise ambiental:

*Não pode haver um processo de preservação e/ou regeneração da natureza humana e não-humana sem que se estabeleça e consolide um modo de vida e, por extensão, de um estilo de vida esteticamente sustentáveis do ponto de vista do desenvolvimento humano, o qual pressupõe a sustentabilidade estética da natureza circundante (S1 p.193).*

Este entendimento se repete quando S1 expõe sua compreensão acerca do papel da estética na constituição dos sujeitos:

*A estética faz parte da constituição de identidade dos sujeitos, pelas relações de trabalho que vem estabelecendo entre si e com a natureza não-humana e nesse processo, se apropriando de sua cultura. (S1, p.59).*

Consideremos relevante destacar a estética como aspecto indissociável da esfera social, uma vez que a consciência, sendo uma faculdade do cérebro humano que se desenvolve pela intermediação dos sentidos, toma no campo estético as mediações e significações das quais depende seu desenvolvimento. Esta compreensão se faz presente no pensamento de Pablo René Esteves Rodrigues, intelectual cubano que vem exercendo influência na formação de Educadores Ambientais do PPGA.

Para o autor a “(re)hominización” do humano, enquanto retomada do processo de desenvolvimento no qual o Capital vem se constituindo enquanto entrave – conduzindo um processo de “distorsión genérica” da ontologia humana – depende do desenvolvimento de relações que possibilitem ao sujeito

reconhecer as experiências estéticas como necessárias ao seu desenvolvimento. Nas palavras do autor,

Ahora bien, ¿en qué consiste el reto de lo que podríamos denominar «(re) hominización» del hombre, y, primordialmente, «re población estética» de su conciencia, llamados a detener y, en algunos casos, revertir ese proceso de distorsión genérica? (...). Este proceso de «(re) hominización» Del hombre pasa inevitablemente por la «re población estética» de la conciencia, y, en particular, por el desarrollo de la capacidad de percibir y reproducir la belleza en el medio natural y social, y, especialmente, en el arte y la literatura. (RODRIGUEZ, 2006, p.15).

No sentido que as relações estéticas assumem no pensamento de Rodriguez, enquanto “sentimento da beleza”, o ser humano encontra nas relações do Capital condições desfavoráveis à constituição de sua consciência por intermédio de experiências estéticas significativas. As sensações, pela lógica do modo de produção, tornam-se cada vez mais descartáveis, efêmeras, fugazes, ante à racionalidade instrumental, à capacidade técnica, aos saberes e relações capazes de proporcionar a acumulação de mercadorias e a produção ampliada de Capital.

Una de las amenazas para la condición humana del hombre en el mundo neoliberal y globalizado actual, la constituye la tendencia a la desvalorización estética de los objetos como resultado del predominio ascendente de las formas abstracto-lógicas de un pensamiento cada vez más «matematizado», «digitalizado» y «robotizado», que, en aras de una supuesta competencia profesional exigida por el mercado, tributa a una educación unilateral de orientación pragmática. (RODRIGUEZ, 2006, p.14).

Isto implica em consequências perversas: o humano passa a se afastar de sua humanidade, a medida que o sentimento de indiferença com o belo passa a se expressar no sentimento de indiferença com o outro ser humano. A opressão da técnica sobre a estética não é apenas a opressão sobre o belo, mas a opressão sobre a capacidade humana de sentir e expressar os sentimentos, e sobretudo, sua capacidade de promover fraternidade entre os seres humanos, da qual depende, em nosso entendimento, a justiça social.

Tal questão se põem no pensamento de Rodriguez, ao apontar que

La poesía surge en el niño en el descubrimiento del sentimiento de la belleza. Si no lo ponemos en contacto con esse valor y se lo mostramos mediante el cultivo de la sensibilidad, será un pequeño monstruo de indiferencia ante cualquier aspecto hermoso o dramático que la vida le ofrezca, ya sea la naturaleza, el lenguaje o los sentimientos humanos. (RODRIGUEZ, 2006, p.15).

Assim, estética toma lugar de fundamental importância na formação do educador e do sujeito histórico, uma vez que é o campo onde se desenvolverá “la sensibilidad del educando en la multiplicidad de espacios de su desenvolvimiento, y, especialmente, en el seno familiar, en la escuela y en la comunidad” (RODRIGUEZ, 2006, p.16). Portanto, temos compreendido que a dimensão estética da educação é responsável pelo sentimento de organicidade entre o ser social e o meio natural, ou seja, pela compreensão de natureza enquanto totalidade. Sem tal compreensão, estamos convencidos de que o ser humano somente conseguirá perceber a natureza não-humana (e o próprio ser humano) como meios de produção social da riqueza que será acumulada de forma privada, e como tais, descartáveis no processo produtivo.

Compreensão semelhante se materializa na dissertação do Sujeito 2 (S2), que identifica a necessidade de compreensão do movimento orgânico entre ser humano e natureza não-humana, identificando relações econômicas, políticas e culturais como não apenas relações entre homens, mas como produto da relação destes com o meio natural mediatizador de seu desenvolvimento.

*Para tanto, é muito importante o engajamento dos educadores nesta concepção, em busca da superação do distanciamento entre homem e natureza, baseados em uma relação de pertencimento que foi transformada ao longo da história da humanidade. Este deve apontar para os estudantes que as concepções de meio ambiente vão muito além das questões ecológicas e que também dizem respeito às relações econômicas, políticas e culturais entre a humanidade e a natureza e entre os homens. (S2, p.30).*

Sendo assim, S2 destaca a necessidade de compreensão das relações sociais como fenômeno que se desenvolve a partir das esferas ontológicas orgânica e inorgânica, ou seja, que “somos sujeitos da cultura e da natureza, constituídos por meio das nossas vivências e da interação com o outro e com o meio ambiente” (S2, p.72).

Neste sentido, cabe-nos entender a Natureza enquanto totalidade dotada de múltiplas determinações, ou constituída por um complexo de complexos de relações, que em seu movimento, determinará o desenvolvimento não só da humanidade, mas do estado das três esferas ontológicas que anteriormente apresentamos.

Assim, “a educação ambiental está intimamente associada à formação de valores e atitudes sensíveis à diversidade, a complexidade do mundo, da vida, sobretudo, a um sentimento de solidariedade diante dos outros e da natureza<sup>16</sup>” (S2, p.29), ou seja, é necessário que o processo de Educação, e mais especificamente, a prática do Educador Ambiental, seja direcionada para o desenvolvimento da compreensão integrada de ser humano e natureza não-humana. Assim, a questão ambiental passa a ser tratada como uma questão vinculada à Educação, segundo S2, “a partir do momento que passa a ser entendidas como responsabilidade de todos, permeada de uma visão de mundo e sociedade, que inclua a natureza e os sujeitos” (S2, p.29).

Neste sentido, ao fazer análise particular de seu fenômeno de pesquisa, S2 expressa que

*O principal objetivo das atividades corporais é fazer o aluno voltar à atenção para as coisas fora dele, as coisas exteriores a ele, com a intenção de conhecer a sociedade humana e a natureza como parte de si, porque “não há conhecimento que não seja produzido numa relação dialética entre o sujeito e o meio a sua volta<sup>17</sup>”. (S2, p.70).*

---

<sup>16</sup> CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinariedade e educação ambiental**. Brasília: IPÊ- Institutos de Pesquisas Ecológicas, 1998, p.23.

<sup>17</sup> FREIRE, João Batista. Esboço de uma organização de um currículo em uma escola. **Revista Brasileira de Ciências do esporte**. 21(1), set/ 99, p.15.

Esta compreensão nos conduz ao entendimento de que o enfrentamento da crise civilizacional por que passamos – crise do modo de produção – é condição de enfrentamento da crise ambiental. Este entendimento está presente em S2, ao afirmar que

*Assim, partimos da premissa que, neste espaço, o questionamento dos assuntos relativos ao meio ambiente e os momentos de reflexão proporcionados aos alunos para que problematizem além da preservação da natureza ou da vida do homem, mas a busca de soluções para os problemas sociais seja um dos pontos mais importantes da Educação Ambiental dentro da escola. (S2, p.72).[ou seja] uma atitude ecológica não se compõe apenas por uma soma de bons comportamentos e sim por uma mudança na forma do homem se perceber enquanto parte integrante da natureza. (S2, p.31)*

A importância da instituição escolar que o Sujeito 2 percebe no processo de educação ambiental, no sentido de enfrentamento dos problemas sociais e ambientais que a realidade nos apresenta, é a relevância que intelectuais revolucionários vêm encontrando ao longo da história da forma capitalista de produção do conhecimento e reprodução das formas de sociabilização. Ocorre que o espaço educativo é também espaço de produção das condições espirituais de reprodução da realidade material, ou seja, o espaço de produção da ideologia e de dominação social.

Este entendimento é corroborado por Roberto Leher, ao afirmar que

Os senhores do dinheiro organizam e buscam estratégias para ampliar cada vez mais o controle sobre a escola e a universidade, objetivando definir o que é dado a pensar para a juventude brasileira. O objetivo é a inculcação da moral, da ‘ética’ e dos valores burgueses em seu momento neoliberal (LEHER, 2011, p.162).

A escola, assim, como a universidade, vem sendo apropriada como espaço de mediação da classe burguesa, por intermédio da qual seus valores e crenças são reproduzidos, inculcados nos educandos, de modo que em sua fase adulta sejam servos do capital, incapazes de questionar as relações de produção, o acúmulo de propriedade, o consumo destrutivo, a produção de excedente,

enfim, incapazes de voltarem contra a lógica do capital porque incapazes de compreendê-la.

Sobre isso, Leher elucidada que

Grande parte da produção acadêmica brasileira – e de centros de produção do conhecimento de outros países – não ajuda a compreender com clareza as principais tendências, políticas e ressignificações da educação que naturalizam a referida ofensiva mercantil. As lutas sociais são ainda mais desconsideradas como problemas de pesquisa, por meio de uma fórmula positivista simplista: estudar conflitos e lutas é algo ideológico, nada tendo a ver com a ciência social (LEHER, 2011, p.160”

Este fenômeno, entretanto, não se manifesta apenas nas formas mais avançadas de capitalismo, que se deparam com os desafios de conciliar a produção destrutiva com o estado avançado de crise civilizacional em que nos encontramos. Educadores do início do século, como Anton Makarenko (1888-1939) e Moysei Pistrak (1888-1940) já compreendiam as instituições educativas como meios de reprodução ideológica, e com base em suas práticas particulares, elaboraram propostas educativas para a formação integral dos sujeitos, sua preparação para o mundo do trabalho e da vida, para atuarem na sociedade, na família e na política, ou seja, uma educação que podemos denominar de omnilateral.

Moysei Pistrak (2005) entendia a escola como uma arma nas mãos das classes dirigentes, que buscavam a todo custo esconder o caráter de classe do espaço educativo, isso porque

as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar: a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação. (PISTRAK, 2005, p30).

Para o autor “a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2005, p.30), ou seja, o objetivo fundamental da escola, para a formação omnilateral do ser



social, deve ser penetrar a realidade, viver-lhe as contradições e compreender o movimento de seu desenvolvimento, não por seus aspectos aparentes, mas pelas mediações mais profundas, mais enraizadas em seu fundamento.

Pistrak defende que a escola necessita ter por princípios, dentre outros, a atenção “para o ensino pelo trabalho, ou melhor, pela produção, que concretiza o conhecimento e da possibilidade de domínio de objetivos concretos definidos pelos métodos da ciência” que irá fornecer as condições de relação com a realidade objetiva por meio das quais o ser social irá desenvolver sua consciência, sua capacidade de abstração e de generalização; e a “formação e direção dos interesses da juventude, isto é, aquilo que nós chamamos de domínio organizado da vida” (PISTRAK, 2002, p. 122), ou seja, o desenvolvimento de saberes socialmente necessários, que façam parte de sua vida prática, que sirva como referencial para a ação do indivíduo na organização da produção, na família, na organização do estado, mas igualmente, na produção estética, na arte, na literatura, na filosofia, etc.

Anton Makarenko (2005), por sua vez, chamava a atenção para a necessidade de preocuparmo-nos não apenas com a formação do jovem enquanto força de trabalho, mas principalmente, com a formação de pessoas com iniciativa, com criatividade, com inventividade, capazes de modificarem a realidade a partir da compreensão de sua essência. Para o autor, “ao mudarem as relações de vida entre os homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões e suas idéias, em suma, sua consciência” (MAKARENKO, 2005, p.651).

A própria Educação Ambiental, enquanto saber que, por força das políticas públicas implementadas no Brasil precisa ser trabalhada na escola enquanto tema transversal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997), entendida a partir desta compreensão, ganha contornos políticos e assume papel transformador, uma vez que compreender a Natureza como totalidade na qual o próprio ser social está inscrito, é compreender que as relações materiais de produção da vida social desenvolvem-se como relações materiais de produção da própria natureza, ou seja, que há uma relação dialética entre o

desenvolvimento das relação de produção humanas e o desenvolvimento da natureza não-humana.

Assim, a direção social do conhecimento – sua apropriação de acordo com os interesses desta ou daquela classe – passa pela gênese da própria compreensão de Educação Ambiental, e de definição de suas políticas públicas. Entender o ser social como historicamente determinado e em constante transformação, enquanto unidade dialética de múltiplas determinações culmina na necessidade de uma escola unitária, que o “prepare” enquanto totalidade, mediatizando a produção de saber – e de saber-fazer – nas múltiplas instâncias da vida: na indústria, na família, na própria escola, enfim, em todos os espaços de mediação em que desenvolve-se enquanto ser social.

Uma educação que compreenda o ser humano de modo fragmentado, enquanto ente desconexo de seu contexto, a-histórico e inserido em um modo de produção “insuperável”, acabará por produzir uma escola dual, onde os filhos das classes subalternas são preparados para o mercado de trabalho, para o desenvolvimento de tarefas específicas, para o comportamento na fábrica, para evitar a luta sindical e a militância política, enquanto os filhos das classes dirigentes são preparados para a assunção dos cargos gerenciais e para as funções de controle do metabolismo do capital.

Entendemos que, tanto no primeiro caso quanto no segundo, uma vez estabelecidas, a compreensão do papel da educação ambiental e a as tarefas práticas de sua organização tendem à reproduzirem-se. Se conseguirmos produzir condições adequadas para a promoção da educação universal e omnilateral, que tem o homem em sua totalidade no centro do ato educativo, estamos convencidos de que esta organização tenderá a frutificar e reproduzir-se. Ao mesmo tempo, o atual modo de organização da educação, em especial em nosso país, vem reproduzindo sua forma já estabelecida, ou seja, promovendo reformas e adaptações para que seu modo particular de reproduzir a sociedade se auto-produza.

Sobre isto, Roberto Leher nos alerta que

o projeto de educação transformadora tem como eixo a crítica à disjunção entre os que pensam e os que executam, o que, historicamente, se traduz como um projeto de educação unitária: o homo faber não pode ser separado do sapiens, situando a luta pela educação unitária no contexto da luta contra o capital (LEHER, 2011, p.166).

Esta escola unitária que defendemos, esta formação omnilateral do indivíduo, se apresenta para nós como condição necessária para a transformação consciente das relações sociais que (de)formam os intelectuais, afastando-lhes a compreensão crítica ou mesmo o compromisso político com a classe a qual pertencem. Entendemos que outros arranjos sociais, sob um novo modo de produção, não são apenas possíveis, como também o seu desenvolvimento é o desafio que o atual estado das coisas nos impõem. A consecução de tal objetivo passa, na compreensão de Roberto Leher, pela “universalização da educação omnilateral e [pela] recuperação do sentido ontológico do trabalho na formação do ser social” (LEHER, 2011, p.167).

Esta universalização da educação omnilateral guarda íntima relação com visão natureza de ser humano enquanto totalidades complexas, que podemos encontrar nas compreensões anteriormente destacadas dos sujeitos 1 e 2, enquanto “um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas (Lukács, 1967, p.240), ou seja, "um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação" (KOSIK, 1995, p.35).

Uma educação crítica, concebida como parte de um projeto que venha a revolucionar a sociedade por intermédio de alterações profundas nas relações de produção precisa ser considerada para além do simples ato de educar, mas como meio de formação e solidificação da consciência crítica e revolucionária do educando, do desenvolvimento de sua consciência de classe por meio da compreensão exata das relações sociais presentes, seu fundamento e suas consequências.

Uma educação crítica haverá de ser, justamente, um projeto educativo que combata às velhas formas de se fazer educação, às concepções hegemônicas e burguesas que restringem educação a um conceito inerte, a uma função unicamente escolar, de cujo desenvolvimento a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho é o fim último. Uma educação ambiental crítica, igualmente, será um projeto educativo que combate as concepções reformistas e reacionárias de educação ambiental, para as quais o educador ambiental é, de forma restrita, o sujeito capacitado a intervir na realidade para preservar o meio ambiente natural.

Neste sentido, podemos destacar a compreensão do Sujeito 5 (S5), que traz justamente a discussão acerca das compreensões limitadas e conservadoras/reformistas de Educação Ambiental,

*Torna-se necessário salientar os equívocos ainda presentes encontrados em algumas perspectivas da educação ao referir-se de maneira limitada à natureza, às plantas e aos animais, como se o ser humano se situasse do outro lado, do lado oposto, apenas como observador e conservador dessa natureza aparentemente não conectada, não associada à sua natureza humana. (S5, p.13)*

Este tipo de compreensão à que alude S5 faz parte das correntes dominadas pela ideologia burguesa, cujos militantes não conseguem perceber a gama de interconexões entre a realidade social e a realidade da natureza não-humana, afastando-se da compreensão integradora, da Natureza enquanto totalidade. Estas compreensões, não raramente, conduzem a dicotomias entre a sociedade e a natureza não-humana.

Temos entendido que, no âmbito da Educação Ambiental, biocentrismo e antropocentrismo são conceitos reducionistas e, a partir da lógica dialética, equívocos teóricos, pois não há ser social sem o suporte biológico, ao passo que o suporte biológico, descolado do ser social, perde seu sentido ontológico.

A partir da compreensão materialista dialética, entendemos adequada a defesa do que chamamos não-antropocentrismo. O antropocêntrico tem o homem no centro, o não-antropocêntrico tira o homem desta centralidade e o põem na natureza, inserido nas mediações que produzem a totalidade. O antropocentrismo não está na transformação da natureza pelo homem, mas está na extração excessiva, para além das necessidades humanas, pois toda a esfera biológica se vale de relações com a natureza a ela externa para reproduzir sua vida, do mesmo modo que o suporte biológico do ser social necessita certa relação com a natureza (de transformação e de consumo) para se reproduzir enquanto ser genérico (como ocorre em todos os seres biológico).

A relação do ser social com a natureza que lhe é externa, ou, a relação da consciência com o meio para reprodução do suporte biológico e do próprio ser social é uma relação necessária de transformação da segunda para auto-produção do primeiro, e não há possibilidade de vida humana (como não há possibilidade de qualquer forma de vida) sem este tipo de produção.

Assim, a relação dialética entre as esferas ontológicas inorgânica, orgânica e social, exige que nos posicionemos ante a realidade compreendendo-a como fenômeno complexo, onde as esferas ontológicas estabelecem relação de mútua dependência. Este entendimento está alinhado com a Educação Ambiental Crítica, ou Transformadora, como defendida pelo Sujeito 6.

*Sendo assim, a educação ambiental, de viés crítico e transformador, busca aliar o natural ao social e o social ao natural, como dimensões de um mesmo contexto. Segundo Loureiro<sup>18</sup>: “A natureza deve ser pensada como movimento permanente de auto-organização e criação do universo e, portanto, da vida. (...) Em sociedade, como totalidade, dinâmica cultural, nos relacionamos produzindo e reproduzindo, aprendendo e reaprendendo”. (S6, p. 112).*

---

<sup>18</sup> LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O que significa transformar em educação ambiental? In: Zakrzewski, S. B. e Barcelos, V. (orgs). Educação ambiental e compromisso social:

Pensamentos e ações. Erechim/RS: EdiFAPES, 2004, p.277-278.

Adotar o viés crítico e transformador da Educação Ambiental como pressuposto teórico significa, invariavelmente, compreender que “o ser humano não está na natureza e nem esta é apenas seu mundo exterior. O ser humano é natureza (S7, p.57), ou seja, dizer que o homem transforma a natureza através do trabalho é dizer meramente que, no trabalho, a natureza em sua forma de organização mais desenvolvida, por intermédio da propriedade que lhe é particular (a consciência) transforma a realidade e dá novos contornos a si própria.

Neste sentido, a própria Educação Ambiental precisa ser analisada a partir desta relação de indissociabilidade, o que nos conduz a pensar nas práticas pedagógicas daí advindas como ideais intencionais de transformação da realidade em prol de relações equilibradas entre os seres sociais e entre estes e a natureza não-humana.

*Uma Educação Ambiental que toma essas esferas como proposta, pensa como dimensão essencial, uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento do ser humano, enquanto ser da natureza, enquanto ser incluído nas esferas planetária e social. (S7, p.85).*

Insistimos na diferenciação meramente didática entre natureza humana e não-humana, ou entre esfera social e esfera natural, para que possamos diferenciar aquela seres meramente reativos, que agem pela relação estímulo-resposta, de acordo com suas determinações genéticas, da parte da natureza que desenvolve relações conscientes, advindas da capacidade de abstração e projeção ideal dos resultados materiais de sua ação.

A segunda categoria que identificamos a partir da leitura dos documentos a que nos propomos analisar é a categoria de Meio Ambiente. Temos compreendido Meio Ambiente como a unidade do meio geográfico com as relações sociais, ou seja, o espaço onde se desenvolvem as mediações da vida material, e por conseqüência, onde acaba por se desenvolver a própria consciência.

O entendimento apresentado por S1 se coaduna com tal postura, uma vez que defende que “As respostas definitivas às questões contemporâneas requerem análise do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações” ou seja, que a superação da crise ambiental não envolve apenas aspectos ecológicos, mas “psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos<sup>19</sup>. (S1, p.123).

As diferentes representações acerca de meio ambiente são latentes nas diferentes compreensões da Educação Ambiental e de suas finalidades, indicando claramente o ideal intencional de homem e de sociedade que estas vertentes pretendem produzir. Adotando a compreensão crítica e transformadora do Meio Ambiente, evocamos a compreensão de S2 para a necessidade de produzirmos entendimentos totalizadores, nos mais diversos espaços de produção do conhecimento, mas sobretudo na escola, que “ampliou sua compreensão da problemática ambiental e vem buscando, no processo educativo, a construção de uma nova cultura, que não se fixe na preservação e conservação do meio ambiente, mas pela integridade das relações entre os sujeitos uns com os outros e com o meio (S2, p.30).

*A partir dessa perspectiva, a escola precisa compreender a necessidade de uma politização no embate sobre o meio ambiente, para que a Educação Ambiental seja vista não só como uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. (S2, p.31).*

Ou seja, a compreensão abrangente do Meio Ambiente enquanto complexo de relações sociais e naturais abrange as relações individuais, a vida em família, a luta de classes, a utilização da natureza na satisfação das necessidades humanas, a apropriação da natureza na produção de mais valia, enfim, o espaço de desenvolvimento da vida em sua totalidade: “o lugar onde vivemos, a casa, a escola, o bairro, a cidade, o país e o planeta, considerando os aspectos naturais, sociais e suas relações dinâmicas” (S2, p.35).

---

<sup>19</sup> SILVA, Marina. Prefácio In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). **Encontros e Caminhos**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2005. p. 5

Para nós, a representação de S2 sobre a categoria empírica de Meio Ambiente encontra abrigo na categoria filosófica do materialismo dialético de totalidade. A categoria de totalidade, como a temos compreendido, aponta que

(...) de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (Lukács, 1967, p.240)

A totalidade é, assim, enquanto "um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação "(KOSIK, 1995, p.35), não uma coisa, ou mesmo um conjunto de coisas, mas sim relações que se realizam no curso de seu desenvolvimento, ou seja, uma abstração concreta que delimita o fenômeno em um dado momento histórico. É neste sentido que podemos compreender a afirmação de Karel Kosik: "porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real" (1995. p.35).

Para o autor, embasado na compreensão materialista e dialética, a totalidade "significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo" ou seja, há que se considerar não apenas as relações entre as partes que compõem o todo, "mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes ( KOSIK, 1995, p. 50).

O processo de abstração concreta que é a totalidade, para nós, assim como para Karel Kosik, significa



um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento de uma autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento de caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social (KOSIK 1995, p.61)

Nossa compreensão da categoria totalidade se exprime na afirmação do Sujeito 2, ao demonstrar entender o meio ambiente como “espaço relacional, em que a presença humana longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela<sup>20</sup>” (S2, p.59) ou seja, traz o entendimento de meio ambiente como processo, como relação, o que se coaduna com nossa compreensão de realidade enquanto totalidade, que não se apresenta de modo estático, mas ao contrário, permanentemente alterando seu conteúdo material, mesmo quando esta mudança não pode ser percebida imediatamente.

O meio ambiente, em consonância com uma compreensão crítica e transformadora da Educação Ambiental, não pode ser entendido de forma reducionista, vinculado à natureza não-humana, da mesma forma que o humano não pode ser compreendido fora – ou mesmo de modo antagônico – à natureza não-humana. Enquanto parte integrante da esfera biológica da Terra, o ser humano é natureza; dela só se diferencia pelo alto grau de sociabilização que lhe foi facultado desenvolver ao passo que desenvolveu a consciência. Dizer que no trabalho o homem se relaciona com a natureza, como temos compreendido, significa dizer que a natureza se relaciona com ela própria, pois em seu processo dialético de desenvolvimento, o ser social e a natureza não-humana são entes que se dependem mutuamente.

No modo de produção capitalista, em particular, esta relação de mútua dependência gera resultados desumanizadores e destrutivos, uma vez que que infringe transformações excessivas, para além das necessidades reais, na

---

<sup>20</sup> CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004, p.37.

natureza. As relações sociais de produção que se desenvolvem sob a lógica capitalista produzem a desumanização, pois se calcam na exploração, na opressão, na destruição da vida, na violência sofrida pelo trabalhador, em sua morte prematura.

Neste sentido, entendemos que não pode haver um capitalismo de face humana: podemos nos submeter a sua opressão ou podemos destruí-lo, mas jamais poderemos controlá-lo de modo que suas relações sejam humanizadoras, pois se funda em princípios desumanos. Neste sentido, afirma Chesnais que “O capitalismo não é simplesmente um ‘sistema econômico’. É também (...) um sistema de dominação social em proveito de burguesias oligárquicas e oligarquias burocrático-capitalistas, hierarquizadas em nível mundial” (CHESNAIS, 2011, p. 189).

Já para Mészáros,

(...) o capital jamais se submeteu a controle adequado duradouro ou uma auto-restrição racional. Ele só era compatível com ajustes limitados e, mesmo esses, apenas enquanto pudesse prosseguir, sob uma ou outra forma, a dinâmica de auto-expansão e o processo de acumulação. Tais ajustes consistiam em contornar os obstáculos e resistências encontrados, sempre que ele [o capital] fosse incapaz de demoli-los.” (MESZAROS, 2002, p.100)

Uma relação “humana” é aquela em que não se explora da natureza além das reais necessidades do homem, assim, como entre os homens, uma relação humana é aquela que não seja marcada pela exploração, pela opressão, pela violência real ou simbólica.

É ilusão acreditar que se pode remediar esse sistema com uma distribuição melhor, o que reduziria o efeito de subconsumo. No contexto da globalização e da concorrência de trabalhadores de país contra país, a produção recuperou plenamente o caráter de ‘produção para o capital’. A relação entre capital e trabalho voltou a ser radicalmente antagônica (...) Há também o antagonismo do capital em relação à ‘natureza’. Mais do que nunca assistimos, em escala planetária, ao processo de exploração até o esgotamento das duas fontes de onde brota toada a riqueza: a terra e o trabalhador (CHESNAIS, 2011, p.192-193).

A concentração é antropocêntrica, é desumanizadora. A socialização é não-antropocêntrica porque é humanizadora, porque não se funda na exploração, mas na transformação da natureza segundo aquilo que é necessário, não à produção de excedente, mas a satisfação das necessidades humanas, e não se funda na exploração do próprio humano, mas na associação de produtores livres, que irão produzir não mais a riqueza do patrão, mas valores de uso socialmente necessários.

Entretanto, é importante salientar, que a menor unidade do organismo social – o indivíduo – jamais poderia existir dissociado de sua base biológica – o ser natural – mas que a inversão não é verdadeira: a natureza enquanto totalidade das coisas, fenômenos e processos existentes na realidade objetiva seguiria existindo e desenvolvendo-se sem a presença humana – muito embora de modos particulares bastante diferentes. Isto nos permite compreender que o importante para a Educação Ambiental não é centrar-se na natureza propriamente dita, no seu modo de se desenvolver e nas influências que o ser humanos sobre ela produz, mas ao contrário, temos entendido que a Educação Ambiental necessita centrar-se nas relações humanas, no modo de produção da vida social, entendendo que a influência do ser humano sobre a natureza que lhe é externa – que vem se mostrando na forma de uma crise ambiental – é uma consequência destas relações materiais de produção, ou seja, das relações dos homens enquanto desenvolvimento da sociabilidade humana.

Tal compreensão se nos apresenta na dissertação de S4, ao destacar equívocos teóricos comuns que compreensões ingênuas e inexatas da Educação Ambiental faziam reproduzir no contexto acadêmico:

*Em tempos atrás, era comum confundir a EA com a Ecologia e meio ambiente com natureza. Atualmente, percebe-se o entendimento de meio ambiente como todo o espaço que circunda o sujeito. Assim, a sala de aula, a escola, a casa e todo e qualquer local é considerado MA. (S4, p.39).*

Ou seja, a evolução da Educação Ambiental enquanto campo teórico, e sobretudo os embates ideológicos que advieram de tal evolução – destacando-se o desenvolvimento de um campo crítico da EA – vem reproduzindo uma tendência que se mostra hegemônica, de se entender o ambiente em suas múltiplas relações e a natureza enquanto totalidade, o que dá indícios valiosos de que uma compreensão mais exata, mais verdadeira do objeto real – crise ambiental, crise da sociabilização burguesa – de suas causas e de seu modo de desenvolvimento.

Assim, retomando a compreensão de S4, faz-se necessário colocar-se ante as relações sociais presentes entendendo o meio ambiente como “um conjunto, um todo que forma o mundo em que vivemos, constituído a partir de elementos vivos e não vivos e os sistemas de convivência, do qual fazemos parte ou não” (S4, P.40), ou ainda, como traz S6, “o ambiente deve ser estudado como parte do contexto geral das relações ser humano/ser humano e ser humano natureza” (S6, p.116).

Entendemos ser necessário que se evite compreensões idealistas onde se encontre a predominância da relação entre as consciências particulares – ser humano/ser humano – antes das relações objetivas do ser humano com a natureza. Nosso entendimento é de que o processo ontológico do ser social se desenvolveu na seguinte ordem de relação: natureza/natureza; natureza/homem; homem/homem. Assim, a natureza representada pelo homem primitivo se relaciona com a natureza na qual está circunscrito, e desta relação o homem primitivo origina o ser social, e o ser social como tal só é ser social nas relações que estabelece com outro ser social e com a natureza.

Temos compreendido, assim, que a relação adequada não é consciência com consciência para depois consciência com a matéria, mas ao inverso: da relação matéria x matéria se desenvolve a consciência, que só depois vai se relacionar com a natureza, em um movimento dialético. Da mesma forma, temos entendido que não será na relação entre consciências particulares que poderemos encontrar uma saída para a crise civilizatória da humanidade, mas sim, na relação entre o ser social e a natureza que lhe é externa.

Da mesma forma, não é possível a construção de estratégias adequadas a superação da crise que vivemos se, em uma inversão do real, entendermos que mudanças de valores ou novos padrões éticos possam conduzir à práticas sociais ambientalmente adequadas. Compreendemos, isto sim, que por meio de práticas sociais ambientalmente responsáveis poderemos desenvolver um novo conjunto de valores sociais, que irão possibilitar a organização das condições de uma nova forma de sociabilização.

A compreensão de mundo de S5, como apresentado em sua dissertação, não se adéqua a esta compreensão teórica, posto que a realidade subjetiva é posta como determinante da realidade objetiva, quando como já dissertamos, as forças espirituais (as idéias) são reflexo das forças materiais de produção da vida social.

Neste sentido, coloca S5 que

*O despertar dos valores éticos pelo viés estético possibilita a criação de novas/outras mentalidades guias de posturas responsáveis com o meio ambiente e suas relações. Uma vez que o indivíduo se (re)encontre no mundo, se (re)conheça e perceba sua unidade com o mesmo, a ética, até então embasada em normas morais, tende a modificar-se para uma ética com sentido maior que move sua própria condição de vida. (S5, p. 30)*

Esta representação social indica uma forte tendência do sujeito ao adotar mudanças espirituais – no mundo das idéias – como a fonte de mudanças objetivas, quando compreendemos que o que existe na realidade subjetiva é um reflexo da realidade objetiva, ou seja, sempre do material para o espiritual. Muito embora haja uma ação de retorno da consciência sobre a matéria – na mudança consciente do mundo – como temos entendido com apoio na dialética materialista, este movimento se inicia sempre da matéria para a consciência.

Esta centralidade da realidade objetiva pode ser encontrada na representação social do Sujeito 6, como coloca:

*O ambiente a partir da concepção de uma educação problematizadora, crítica ao modelo de sociedade vigente, representa uma totalidade e esta tem implicações no contexto educativo, na escola, na universidade, nas associações de bairro, nos postos de saúde, nas Organizações não Governamentais (ONG's) e em outros tantos espaços sócio-educativos. (S6, p. 112).*

Na esteira deste entendimento, se faz necessário destacar que a educação enquanto fenômeno material dotado de múltiplas determinações, não se desenvolve na escola exclusivamente, mas amplamente, nos mais diversos espaços de interação social. Temos evitado falar em espaços sócio-educativos devido a nossa compreensão de que a educação se dá nos espaços sociais, ou seja, que as mais diversas situações de sociabilização se apresentam como espaços de mediação do desenvolvimento dos sujeitos, ou seja, como espaços educativos. Neste contexto, temos entendido que a escola é o espaço privilegiado de mediações para o desenvolvimento do ser social, mas sua função é determinada pelas mediações que o indivíduo desenvolve nos mais diversos espaços estranhos à educação formal, e que o constituem quase tão fortemente quanto o espaço educativo da escola, ou seja, nenhuma educação se dá em um contexto abstrato, mas em um espaço sócio-educativo.

#### **4.2 Sustentabilidade Substantiva e Modo de Produção**

A terceira categoria empírica que se nos apresenta a partir da análise das dissertações diz respeito às representações sociais de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade e sua relação com a categoria do materialismo histórico de *Modo de Produção*.

Desenvolvimento é um conceito de extrema abrangência, cujas múltiplas faces permitem diversas – e divergentes – de apropriações e leituras. Tais possibilidades demandam a aplicação de uma série de adjetivações que buscam restringir a abrangência do conceito: desenvolvimento industrial, social, sustentável, humano, econômico, capitalista.

Buscando esclarecer o que temos compreendido como desenvolvimento sustentável, buscamos apoio em Ribeiro (1992, p.19), ao destacar que “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.

O autor destaca, ainda que o desenvolvimento sustentável aperfeiçoa as relação capitalistas presentes, propondo um melhor manejo de seus custos sociais e ambientais, o que não implica em mudanças substantivas no modo de vida e de reprodução da crise ambiental.

Podemos verificar que os documentos analisados já não tratam de desenvolvimento sustentável, como era comum nas formulações ainda insipientes do movimento ambientalista, mas sim sustentabilidade, conceito que se apresenta para nós como mais adequado ao enfrentamento da crise ambiental que nos impõem o modo de produção capitalista.

Entendemos, entretanto, que a própria sustentabilidade é um conceito que suporta múltiplas representações, ou seja, sua aplicação se adéqua a sustentabilidade da vida humana – incompatível com a produção capitalista – ou a sustentabilidade da sociedade e das relações sociais presentes – diretamente vinculadas ao modo de produção material da riqueza social vigente, ou seja, do modo capitalista de reprodução da vida social.

Neste sentido, estamos adotando o termo “sustentabilidade substantiva” para designar o objetivo de classe alinhado com a estratégia de superação do modo de produção da vida social que, em seu esquema estrutural, para manter seu metabolismo, necessita destruir a natureza e a dignidade humana em ritmo crescente. Encontramos indícios, ainda que não conclusivos, desta compreensão em S1, ao afirmar que,

*Um processo amplo vinculado às esferas social, cultural, histórica, política e econômica, aliado à convicção de que a participação social e o exercício pleno da cidadania são práticas indispensáveis da educação ambiental, no entendimento de que a democracia é a condição para a construção de uma sustentabilidade substantiva<sup>21</sup> (S1, p.20).*

Compartilhamos da opção do Sujeito 1 com a utilização do termo “sustentabilidade substantiva” para fazer a distinção entre a sustentabilidade burguesa, compromissada com a manutenção do Modo de Produção Capitalista. Segundo a compreensão que estamos desenvolvendo de sustentabilidade substantiva, a humanidade precisa reorientar as relações sociais de modo que os processos econômicos sejam calcados na produção que não tenha em seu cerne a exploração da natureza, mas sim a utilização dos recursos naturais. Esta diferenciação, para nós, guarda sua singularidade na finalidade da produção: em termos das categorias marxianas de sua crítica da economia política, significa tomar a natureza por seu valor de uso, não por seu valor de troca.

Apropriar-se da natureza para a produção de mercadorias cuja finalidade é a acumulação e reprodução do capital desvia a relação entre o ser social e a natureza não-humana da finalidade ontológica desta natureza não-humana, que é servir de meio – lócus da mediação – para a sustentação do ser biológico e o desenvolvimento do ser social. Por outro lado, tomar a natureza pelos seus valores de uso é fundamental para a reprodução do suporte biológico do ser social, além de ser o fundamento de sua sociabilidade, ou seja, sem trabalho – intercâmbio orgânico do homem com a natureza – o ser social não pode existir.

Ao expor que “uma sociedade sustentável é entendida aqui neste trabalho como uma sociedade capaz de conciliar a necessidade de desenvolvimento econômico e social com o respeito ao meio ambiente” (S2, p.60), como entendemos, o pesquisador não alcança um ideal intencional de relações sociais capazes de superar o modo explorador-destrutivo por que nossa sociedade tem se pautado.

---

<sup>21</sup> Segundo LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.



A estratégia de superação da produção e reprodução da crise ambiental, como temos entendido, não pode ser uma estratégia de “conciliação”, mas de uma autêntica revolução – como já enunciamos anteriormente. As estratégias de conciliação, na busca social-democrata de um capitalismo mais humano, ou de um capitalismo com face humana, se apresenta para nós como uma mistificação sem igual da realidade: o capitalismo não pode ser humano pois se fundamenta na exploração do que há de humano em nós, ele retira-nos a humanidade e transforma-nos em mercadoria. Capitalismo e humanidade tem, assim, interesses antagônicos: um é o inimigo histórico do outro, a vida de um depende, reciprocamente, da morte do outro.

É neste sentido que se manifesta o Sujeito 1, ao afirmar que

*nas sempre sábias e belas palavras de Freire<sup>22</sup> encontrei um posicionamento que julgo a síntese de um comportamento estético de um professor que educa numa perspectiva libertadora, emancipatória e progressista: “(...) Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: miséria na fartura” (S1, p.201).*

Em S2 temos uma compreensão que se apresenta para nós como igualmente vinculada ao um ideal intencional de reforma – manutenção da estrutura e alteração nos modos particulares de reprodução do mesmo. Nossa compreensão parte da manifestação do sujeito de que

---

<sup>22</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40ª reimpressão São Paulo: Paz e Terra, 2009, p.102.

*“a escola deve ter como premissa trabalhar com os alunos a partir da concepção de que houve uma ruptura ou afastamento do homem com o meio ambiente, sendo necessário encontrar uma maneira de nos relacionarmos com o meio ambiente, com uma mudança na forma de pensar sobre os problemas ambientais e de se perceber como um ser da natureza, não só para a preservação das espécies, mas para uma vida sustentável. (S2, p. 72).*

Nossa posição se sustenta, fundamentalmente, na compreensão de que uma sustentabilidade substantiva – sustentabilidade da vida, e não da produção capitalista – parte das relações sociais de produção e do imperativo de que a reprodução da sociedade não esteja baseado na exploração (humana ou da natureza não-humana), mas na tomada da natureza por sua finalidade ontológica, por sua capacidade de sustentar e produzir o que há de humano em nós.

Assim, o entendimento do Sujeito 2, como o compreendemos, toma as conseqüências pelas causas, em um processo de inversão: temos entendido que a alteração nos fundamentos do modo de produção material da vida social – ou seja, um modo de produção não-capitalista – possibilitará um novo modo de relacionarmo-nos com a natureza não-humana, em um processo de regressão da crise ambiental. Não vemos como, ao contrário, a percepção do homem como ser da natureza e a mudança na forma de pensar sobre os problemas ambientais possam produzir, por si, arranjos sociais capazes da superação da crise em que se encontra o modo de sociabilidade humana.

Neste sentido, a proposta colocada pelo Sujeito 2 se apresenta para nós como suficiente para a reorientação de padrões de comportamento individual absolutamente necessários ao enfrentamento da crise ambiental, entretanto, insuficientes à superação de sua reprodução. Não podemos deslocar para a esfera individual – dos indivíduos singulares – a responsabilidade pelas conseqüências engendradas, em última análise, pelas grandes empresas e pelo capital especulativo internacional, e ainda, não podemos deslocar para a esfera espiritual – para a subjetividade, para o reino da abstração – a possibilidade objetiva que a prática social nos apresenta, sob pena de, com ou sem nossa intervenção no mundo, a crise seguir se auto-produzindo.

Localizamos no Sujeito 4 a reprodução do mesmo entendimento do Sujeito 2, ao afirmar que

*Torna-se necessário o exercício da sensibilidade com base em um processo educativo que possibilite, através da valorização, reconhecimento, ação/transformação e responsabilidade, uma relação ética e estética, de ordem sustentável e consciente, do sujeito com o meio. (S4, p.57).*

Esta representação social da realidade também transfere ao ser genérico singular a carga de responsabilidade por um novo *ethos* na relação com a natureza, deslocando, como afirma Loureiro (2006) para a dimensão do consumo uma relação causal que se desenvolve no âmbito da produção. Ou analisando mais propriamente a representação de S4 que separamos, não é a relação do sujeito com o meio que possibilita a implementação de uma ordem sustentável – ao menos não em relação a uma sustentabilidade substantiva – mas sim as relações sociais de produção que, orientadas para a satisfação das necessidades humanas e não para a reprodução do capital, é que poderão viabilizar novos patamares de relação entre o homem e a natureza não-humana.

Nosso pensamento encontra guarida na compreensão do Sujeito 7, para o qual ser ético na escolha da decisão e ou da ruptura:

*ser ético na escolha da decisão e ou da ruptura. É ter coragem de decidir com discernimento e com exercício consciente da opção desejada, pois um sistema capitalista pretende sempre com sua teia emaranhada, dificultar o processo de ruptura do sujeito que quer pensar e agir com maior radicalidade política e que entende que no processo de decisão está a possibilidade de reinvenção das experiências enquanto sujeito que pensa de forma democrática e problematizadora. (S7, p.56)*

Ainda, temos entendido que a consciência da possibilidade de mudança é o requisito primeiro para que a possibilidade contingente se torne

possibilidade objetiva – ou como nos ensina Lukács, a teoria da consciência de classe é a teoria de sua possibilidade objetiva (2003).

É importante destacarmos a representação do Sujeito 4, ao afirmar que

*a cultura individualista cultuada pelo sistema capitalista moderno construiu uma representação de sujeito como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o torna humano, o que o faz ignorar tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar. Essa visão fragmentada do sujeito tem sido amplamente apontada não somente como uma das causas, mas como o principal obstáculo para a superação da crise ambiental que ora presenciamos (S4, p.46).*

Partilhamos parcialmente desta compreensão, uma vez que o individualismo como a visão fragmentária – avessa á apreensão dos fenômenos sociais enquanto totalidades complexas – é marcante na ideologia que sustenta o Capital. Entretanto, precisamos destacar que entendemos este produto da ideologia burguesa não como causa da crise ambiental, ou mesmo obstáculo a sua superação, mas como um resultado de relações causais que operam no interior do modo de produção, ou seja, entendemos aqui, novamente, uma operação de inversão, onde as causas são tomadas pelas conseqüências.

As crises econômicas de escala mundial, cada vez mais freqüentes, concorrem com a crise ambiental, e em sua unidade, determinam a crise estrutural de que nos fala Mészáros (2002). Esta unidade se faz presente de forma marcante na análise do autor acerca do grau de desenvolvimento do modo de produção:

(...) numa época em que a vertiginosa produtividade do capital o capacita a engolir a totalidade dos recursos humanos e materiais do nosso planeta, e vomitá-los de volta na forma de maquinaria e ‘produtos de consumo de massa’ cronicamente subutilizados – e muito pior: imensa acumulação de armamentos voltados à potencial destruição da civilização por centenas de vezes – em uma situação como esta a própria produtividade se transforma num conceito enormemente problemático, já que parece ser inseparável de uma fatal destrutividade. (MESZAROS, 2002, p.527)

No entendimento que temos produzido, a inviabilidade do projeto reformista de Educação Ambiental que tem em seu centro a reorientação dos padrões de consumo – e não de produção – como estratégia de superação dos problemas ambientais se mostra quando, justamente, buscamos compreender estes problemas como parte de uma totalidade, a qual temos chamado Modo de Produção. No entendimento de Mészáros, “as causas da destruição ambiental [estão] muito mais profundamente enraizadas do que admitiam os líderes desses movimentos reformistas que ignoravam programaticamente a questão das classes” (2002, p.94)

Chesnais, por sua vez, entende o movimento desta totalidade, ao expressar que “o período histórico em que estamos entrando será dominado pelo entrelaçamento entre as dimensões sociais e ecológicas das devastações provocadas pelo movimento de valorização do capital” (CHESNAIS, 2011, p.193). O autor problematiza a questão afirmando que

Estendendo-se por muitos anos, a crise econômica e financeira se tornará um dos aspectos de uma crise bem mais ampla: uma crise de civilização. Os explorados e dominados já estão mergulhados nela e afundarão cada vez mais (...) Em um horizonte temporal mais distante, os explorados e os dominados terão de enfrentar a interpenetração (...) entre a crise econômica mundial, a crise de alimentos que atinge as populações mais vulneráveis e os impactos sociais de uma crise provocada pelas mudanças climáticas, vista como crise das condições de reprodução social devido aos ecossistemas planetários e à degradação da biosfera (CHESNAIS, 2011, p.187-188).

Assim, o que consideramos necessário entender é que, na essência da crise estrutural do Modo de Produção Capitalista não existe super-consumo – mas ao contrário, os limites estruturais do sistema, que determinam o agravamento dos problemas ambientais, são ativados pela relação entre super-produção e sub-consumo. Esta relação se materializa no que Marx, em *O Capital* (MARX, 1996), chamou de “queda tendencial da taxa de lucro”.

Segundo Marx (1996), objetivo de cada burguês em particular é maximizar a quantidade de trabalho excedente<sup>23</sup>. Desenvolve, assim, técnicas de administração da produção, novas máquinas e tecnologia que lhe possibilite produzir mais no mesmo intervalo de tempo, impõem metas ao proletariado, incentiva-o a intensificar o ritmo de produção, enfim, lança mão de todos os modos de que dispor para ampliar a produção do excedente.

Com este esforço, o burguês individual reduz significativamente o custo de cada unidade produzida, e ainda, dispõem de uma quantidade cada vez maior de mercadoria para vender no mercado. O esforço pela extração do máximo excedente, entretanto, não é empreendido apenas pelo burguês individual, mas pela burguesia enquanto classe, ou seja, não se trata de um burguês buscando aumentar a mais-valia extraída do trabalho assalariado, mas sim, de toda a burguesia fazendo o mesmo.

Desta forma, quando um capitalista consegue desenvolver uma nova técnica de produção que confere a sua mercadoria vantagem na competição com a mercadoria produzida pela força de trabalho explorada por outro capitalista, este outro capitalista - que personifica, em nosso exemplo, todos os outros capitalistas do mesmo ramo de atividade - passa a perseguir a possibilidade de desenvolver a mesma técnica que lhe possibilite, ao menos, igualar as condições de competição.

---

<sup>23</sup> Para fins meramente didáticos, a jornada de trabalho se divide em duas partes: primeiro, o trabalhador produz o valor necessário a reprodução de sua própria força de trabalho, valor equivalente ao salário, esta parte da jornada Marx (1996) chamou trabalho socialmente necessário; tudo o que o trabalhador produz após ter produzido o próprio salário, tudo o que excede a satisfação de sua própria necessidade, será direcionado à formação da mais-valia (essência do lucro do burguês), e recebe o nome de trabalho excedente.

Em curto espaço de tempo, todos os capitalistas do mesmo ramo desenvolvem a mesma possibilidade de produção, ou seja, de extração do excedente produtivo e de produção de quantidades crescentes da mesma mercadoria. Analisando o efeito desta concorrência no mercado, temos a oferta crescente de uma determinada mercadoria, que ante a manutenção das quantidades demandadas, irá determinar a queda do preço de venda.

Com a queda do preço de venda de cada unidade da mercadoria, a margem de lucro (a diferença entre D e D' no processo D - M - D') de cada capitalista cai a índices inferiores àqueles verificados originalmente. O interesse particular do burguês que desenvolveu a nova técnica de produção e teve, por um curto espaço de tempo, vantagem sobre seus concorrentes (uma lucratividade superior, portanto), provocou a redução da lucratividade de todos os sistemas naquele determinado segmento de produção.

Este fenômeno, cabe salientar, não se apresenta de forma isolada, neste ou naquele ramo de produção, ou esporadicamente em determinados períodos históricos, mas é uma determinação do movimento particular do Modo de Produção Capitalista, ou seja, compõem a sua essência e as leis de seu funcionamento.

A partir destas “anomalias” do Modo de Produção Capitalista, que são parte orgânica de sua constituição estrutural, o Capital necessita intensificar a exploração dos meios de produção – natureza e humanidade – para viabilizar sua auto-produção, ainda que de forma temporária. Segundo entende Mézáros, “o assustador crescimento exponencial da destrutividade do capital (...) representa a necessidade mais íntima da ‘produtividade’ do capital nos dias atuais” (2002, p.527)

O resultado deste processo se objetiva no agravamento da crise do próprio Capital, uma vez que os limites de exploração dos meios de produção são alcançados, engendrando uma dialética de auto-destruição contida no modo de produção, tomando contornos de auto-destruição da própria humanidade, ou ao menos, do grau de sociabilidade reflexo do processo de humanização do ser social.

O metabolismo do próprio Capital, de forma crescente, “afeta a totalidade de um complexo social, em todas suas relações com suas partes constituintes ou sub-complexos, como também com outros complexos aos quais é articulado” e se coloca em movimento “uma crise estrutural [que] não está relacionada aos limites imediatos mas com os limites últimos de uma estrutura global” (MESZAROS, 2002, p.797).

Partindo do entendimento que “todo sistema de reprodução sociometabólica tem seus limites intrínsecos ou absolutos, que não podem ser transcendidos sem que o modo de controle prevalecente mude para um modo qualitativamente diferente”(MESZAROS, 2002, p.216), entendemos que é necessário que se ponha em movimento um processo de radical mudança do modo como temos produzido nossa existência social, sob pena de esgotarmos de forma irreversível e humanamente catastrófica as possibilidades de recuperação da natureza não-humana.

Somente com outro modo de organização social da produção – ou seja, outra forma dos indivíduos se organizarem para o trabalho, não com o objetivo do lucro, mas da satisfação das necessidades autênticas do ser social – é será possível que se desenvolvam compreensões totalizantes do movimento da vida e do mundo enquanto espaço de mediações. Ou seja, como entendem Clark e Foster,

Um processo laborioso de transformação social profunda deve ser realizado para reorganizar as relações de trabalho e concepções de produção, que ao mesmo tempo, conserte a falha entre a natureza e a sociedade. Apenas a totalidade do trabalho em oposição ao capital proverá os meios de controle do metabolismo social da vida (CLARK e FORSTER, 2011, p.126).

A compreensão do modo de produção capitalista como mal necessário ou como máximo (e insuperável) grau de desenvolvimento das forças produtivas é um obstáculo – este sim, como temos entendido, o primeiro e o mais importante – necessário de ser superado para que se engendrem relações de produção diferente daquelas que se antagonizam com o ser humano e com a natureza não-humana.



E necessário destacar que não é a realidade objetiva que se mostra insuperável, mas como compreende S6, são as relações sociais – e a reprodução ideal do movimento do real – que desenvolvem compreensões de mundo equivocadas, que justificam não apenas o estado das coisas, mas a impossibilidade de sua mudança:

*É o discurso do capitalismo, que faz com que parte da sociedade acredite que a miséria humana, que a violência, que a prostituição, que o trabalho infantil, que o analfabetismo sejam situações impostas não por alguns homens e mulheres que lucram com essa realidade e sim por Deus. (S6, p.46).*

Neste sentido, temos compreendido que a Educação Ambiental Transformadora como estratégia de superação da crise sócio-ambiental não é aquela que “apenas” oportuniza a emancipação dos sentidos, a compreensão dos fenômenos para além das concepções ingênuas e ideologizadas. Igualmente, não é aquela que “apenas” entende as relações sociais de produção como causa última da crise civilizatória, de proporções planetárias, que marca o atual grau de desenvolvimento da sociabilização humana; mas é aquela que, nos ajudando a superar as compreensões ingênuas e ideologizadas do Capital, contribui para a organização do movimento concreto em direção a superação do modo de produção.

Este mesmo entendimento é encontrado no relatório de dissertação do Sujeito 6, ao afirmar:

*“Entendo que, ao dar continuidade aos estudos, de estar em processo permanente de formação continuada, de aprendizado de mim, dos outros e outras e do mundo, estou lutando contra esse modelo de sociedade imposto pela lógica capitalista, que nos faz cada vez menos. Estou me apropriando de uma teoria que tem de servir para a luta pela transformação social, pela libertação das amarras criadas pelo sistema capitalista, que nos impede de ser mais. (S6, p.111).*

Defendemos, assim, que além de dar conta destas questões, a Educação Ambiental Transformadora é aquela em que “o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições objetivas de existência” (LOUREIRO, 2006), ou seja, é aquela que não se dá por satisfeita em compreender o mundo, ao denunciar o existente, mas que toma como tarefa transformar o mundo, anunciar o porvir, apontar as condições de transformação da realidade.

Neste sentido, estamos convencidos que a Educação Ambiental que está a serviço dos interesses dos oprimidos e dos explorados, e por consequência, a serviço da sustentabilidade planetária, é aquela comprometida com a transformação das condições objetivas, da realidade concreta, enfim, das relações sociais vigentes que produzem este estado de coisas. Assim, a Educação Ambiental que se quer verdadeiramente transformadora das relações destrutivas que a humanidade vem travando, é um fazer educativo e um desvelar da realidade comprometido com a transformação dos sujeitos do processo.

## 5. ENCAMINHAMENTOS FINAIS

---

As considerações que passaremos a tecer, e que servirão como encerramento, mesmo que temporário, de nossa análise acerca do processo de formação e de constituição dos educadores ambientais egressos do PPGEA, passam centralmente pela categoria de Ideologia.

Nos cabe lembrar a carga conceitual desta categoria: para Marx e Engels, em suas primeiras formulações acerca desta categoria<sup>24</sup>, Ideologia é toda a representação ideal que, impregnada de determinações materiais, não as reconhece como suas constituintes, ou seja, representações ideais que desconhecem seus condicionantes históricos, seus determinantes sociais, o modo como os fantasmas do passado pesam-lhe sobre os ombros e determinam-lhe a direção.

A partir desta compreensão a ideologia se expressa como uma falsa consciência. Mas não uma consciência errada, um sistema de erros, mas como uma imagem invertida em uma câmara escura: não se trata de negar a imagem, mas de afirmá-la tal como é, ou seja, um reflexo invertido do real. A ideologia, assim, assume contornos de uma representação ideal marcada por interesses estranhos ao sujeito que a produz, que não são compreendidos ou sequer percebidos pelo indivíduo, que age inconsciente da motivação exata de seus atos.

Para esta interpretação “restritiva” do que seja ideologia – assim como para seu conceito “abrangente”, que entende a ideologia como sinônimo de “compreensão de mundo” – o sujeito que reproduz a ideologia e a toma como elemento referencial de sua prática social não é tomado como um falseador intencional da realidade, um mistificador mal intencionado que reproduz uma

---

<sup>24</sup> Segundo o que se pode compreender a partir da leitura de A Ideologia Alemã, na qual temos a análise de Marx e Engels acerca de uma ideologia particular, qual seja, a ideologia da Alemanha na qual os autores viviam.

mentira, mas sim um pesquisador preso a certas determinações de classe que, por suas condições sócio-políticas e histórico-econômicas, reproduz idealmente o modo dominante de reprodução da vida material, ou seja, faz das forças materiais dominantes de uma época também as suas forças espirituais dominantes<sup>25</sup>.

Sentimos necessária esta breve digressão sobre a categoria de ideologia, em adição ao que já tratamos em nossa fundamentação teórica, porque estamos convencidos, a partir das representações dos egressos do PPGEA que foram objeto de nossa análise, que há um forte componente ideológico que interfere na prática social dos educadores ambientais, por intermédio das possibilidades que se lhes apresentam de compreensão das determinações ontológicas e dos nexos causais que vem produzindo a degradação humana e ambiental.

Estamos compreendendo que as representações sociais dos egressos do PPGEA denotam grande comprometimento social e alinhamento conceitual com as compreensões de humanidade, meio ambiente e natureza que consideramos adequados a uma prática autêntica e revolucionária, necessária a superação das relações destrutivas engendradas pelo Capital.

A compreensão de natureza a partir da categoria de totalidade, como estamos convencidos, é capaz de conduzir a uma percepção adequada do movimento de nossa sociedade e das relações que realmente estão em desacordo com o desenvolvimento da humanidade de modo harmônico com o seu meio.

Igualmente importante, segundo estamos entendendo, é a superação do dualismo entre homem e natureza. Uma marca muito presente no movimento ambientalista, e que se faz presente em muitas discussões do PPGEA, diz respeito a um certo reducionismo, e a um certo barateamento conceitual<sup>26</sup>, que querendo opor o ser social à natureza, insiste na aplicação das adjetivações “antropocêntrico” – adjetivo dos “maus” – e “biocêntrico” – adjetivo dos “bons”.

---

<sup>25</sup> Mais uma vez, em alusão direta à obra *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels.

<sup>26</sup> O que tanto Emir Sader (2003) como Edward Thompson (1981) chamariam de *Miséria da Teoria*.

Este maniqueísmo anti-dialético vem se mostrando um grande entrave na produção das condições objetivas para compreensão dos problemas centrais da humanidade: a exploração do homem pelo homem para a satisfação das necessidades crescentes do metabolismo do capital, e conseqüente degradação do meio natural.

Reduzir as discussões ambientais a tal nível de simplificação implica na produção de alternativas igualmente reducionistas – e ineficazes – de enfrentamento. Uma delas – a principal e mais perigosa, segundo compreendemos – consiste em uma agenda puramente comportamentalista, que desloca ao indivíduo a responsabilidade pelo modo como a humanidade vem relacionando-se, destrutivamente, com a natureza.

A partir desta compreensão invertida, passam a se reproduzir representações ideias inexatas que querem reorientar os padrões de consumo dos indivíduos, sem, entretanto, sequer cogitar qualquer possibilidade de alteração no modo de produção – que é o responsável não apenas pela produção da riqueza material da sociedade (do conjunto de seus valores de uso) como também por sua disfunção, que engendra nas relações de troca e de acumulação o sofrimento humano e a degradação ambiental.

Igualmente importante no enfrentamento da crise ambiental é o entendimento do meio ambiente como mediação. A mediação é um dos aspectos mais relevantes da dialética, pois segundo estamos entendendo, os fenômenos enquanto totalidades se constituem por contradições em constante movimento. O meio ambiente, assim, não é apenas o espaço geográfico ocupado pela esfera biológica, o lócus que os dicotomizadores maniqueístas querem proteger a qualquer custo, mas o conjunto de mediações sociais e biológicas que determinam o conteúdo material da natureza enquanto totalidade.

Aqueles que entendem que exista o “bem” e o “mal” na relação entre humanidade e natureza, tendem a entender o meio ambiente como o conjunto de biomas que formam o ecossistema planetário, e cuja homeostase encontra-se ameaçada pela forma como os recursos naturais são consumidos pelo ser humano nos atos singulares de sua vida. Esta compreensão não se faz presente

nas representações que analisamos, mas surge de modo recorrente em diversas discussões, em especial para defender o barateamento conceitual ante as exigências de um estudo aprofundado dos determinantes histórico-econômicos da crise ambiental.

Concepções como esta estão em notória expansão no meio acadêmico, e em particular, no PPGEA, objetivando-se em um construto teórico que reúne saberes eivados dos interesses reformistas do capital, que em nossa compreensão, não poderão conduzir a humanidade a outro destino que não seja à reprodução indefinida do mesmo, enquanto houver humanidade e natureza para sustentar esta reprodução. Esta compreensão de mundo (ideologia no sentido amplo) que se apresenta como uma compreensão invertida do real (ideologia em sentido restrito), em seu entendimento de superação da idade moderna, vem se auto-denominando como teoria pós-moderna ou pós-modernidade.

Uma das proposições centrais da pós-modernidade, senão a central, diz respeito ao fim das metanarrativas<sup>27</sup>. Uma metanarrativa é um construto teórico, temporariamente acabado, que encerra em si leis e categorias particulares, é a unidade de múltiplos conceitos, leis e relações necessárias. Na sociedade burguesa – ou sociedade moderna – temos uma metanarrativa central, que reflete-se sobre todo o fenômeno social existente. A esta metanarrativa deu-se o nome de luta de classes.

Lyotard defende que a condição pós-moderna emerge da incredulidade em relação às metanarrativas, pelo desencanto com os grandes discursos produzidos no século XIX (a metafísica, o iluminismo, o marxismo), discursos estes que buscam organizar e explicar a condição histórica do homem e da sociedade. Isso porque temos, a contar de meados do século XX, a efervescência de movimentos que originam fenômenos materiais-sociais singulares, sobretudo vinculados à ações afirmativas, como o movimento

---

<sup>27</sup> Dentro do campo teórico da pós-modernidade não encontramos consenso sobre o que venha a ser a pós-modernidade, também não conseguimos encontrar um construto filosófico acabado, mas trazemos aqui a compreensão de Gean François Lyotard (1998) como possibilidade de aproximação.

feminista, movimentos étnicos e de afirmação racial, movimentos pela posse e uso da terra e dos recursos naturais, etc.

Estes movimentos trazem a pauta um novo nível de conflito social – infra luta de classes – que se traduzem nas relações de opressão e dominação de gênero (homens sobre mulheres) étnico-raciais (do branco europeu sobre as demais etnias, dos judaico-cristãos sobre as demais religiões), de orientação sexual (dos heterossexuais sobre os homossexuais), enfim, das mais diversas formas de sobreposição de uma determinada partida hegemônica da sociedade, sobre uma minoria fraca ou uma maioria pouco organizada.

Em que pese estes conflitos sejam inerentes à reestruturação produtiva engendrada pelo Capital, sua existência não suplanta a luta de classes que considera a existência de apenas duas classes que, em face das relações sociais de produção, assumem posições antagônicas: a classe que produz a riqueza e a classe que se apropria da riqueza produzida. Estamos convencidos de que a mulher capitalista não sofre o mesmo nível de opressão sofrido pela mulher proletária, assim como não o sofre o homossexual ou afro descendente capitalista, quando comparado ao seu “par” proletário.

Se esta posição se verificar na prática – o que nos parece lógico e plausível – temos uma única luta de classes, aquela analisada por Marx e superável tão somente através da superação do sistema capitalista de produção, ou seja, nosso universo social continua girando em torno de uma metarrativa.

Entretanto, enquanto saber ideológico engendrado como legitimador das relações sociais de produção, que desvia o foco da luta de classes para outras lutas “não essenciais” ao desenvolvimento da humanidade em suas possibilidades, e cuja superação poderia se dar pela superação mesma das classes, a pós-modernidade traz consigo novas formas de compreender o mundo, e como a temos entendido, traz princípios de pesquisa que não se coadunam com as demandas que a realidade nos apresenta.

Temos entendido, assim, que a pós-modernidade oferece-nos uma visão invertida da realidade, tomando por essencial a manifestação aparente dos fenômenos, querendo fazer pensar que a prioridade ontológica do ser social (da

qual depende a retomada do processo de humanização interrompido pelo capital) reside no conhecimento acerca do indivíduo, e não das estruturas em que se encontra inserido e nem das relações sociais das quais é cativo.

Neste sentido, a pós-modernidade se apresenta como um saber próprio a certo grau de desenvolvimento da ideologia burguesa, operando de forma a desviar o foco da luta de classes e ocupar o pesquisador de produzir saberes inofensivos ao Capital e inúteis à classe trabalhadora.

O papel da pós-modernidade na luta de classes, portanto, vem sendo o de, negando a luta de classes, impedir a classe trabalhadora de desenvolver a sua consciência de classe, de produzir os saberes que lhe servirão como arma decisiva em sua luta pela superação das relações opressivas e destrutivas a que se submete – superação esta que será consequência da superação do modo de produção que sustenta as relações de opressão e destruição, tanto humana quanto ambiental.

A pós-modernidade, portanto, é um elemento necessário à manutenção do capitalismo, que ao desviar a atenção da essência da sociedade em nome de uma metafísica do cotidiano, apresenta-se como entrave (talvez hoje, o maior deles) ao desenvolvimento dos saberes necessários à construção de outro futuro possível, que não tenha por horizonte o estado de barbárie social e absoluta degeneração ambiental.

A Educação Ambiental, porque o Capital é inimigo do Humano e da Natureza, necessita compreender a realidade concreta que se encerra no fenômeno aparente pós-modernidade, e denunciá-lo como saber ideológico que nos afasta de nossos mais caros objetivos, dentre eles o principal, a humanização do humano.

Pelas diversas manifestações que esta compreensão de mundo vem objetivando no PPGEA, assim como sua emergência no contexto da formação de educadores, apontamos para a necessidade, inadequada em face dos objetivos da presente pesquisa, de se analisar o papel da pós-modernidade na (re)produção ideal da sociedade, e por consequência, no modo particular de produção material da vida que acaba por legitimar.



Se faz necessário, ainda, apontando para possibilidades futuras de investigação, trazer a lume o resultado de nossa própria experiência em face do PPGEA, produto sobretudo, da observação, da abstração e da discussão com colegas e professores, das mediações experimentadas tanto nas salas de aula como nos diferentes espaços formativos do programa.

Compreendemos o currículo como condicionante prioritário na formação do educador, e neste sentido, temos compreendido a organização curricular do PPGEA como inadequada a formação de educadores – adjetivados ou não de ‘ambientais’ – críticos e capazes de promover mudanças significativas na ordem social vigente.

Compreendemos a formação do educador ambiental do PPGEA como calcada em uma perigosa autonomia, na ausência de parâmetros para definição dos componentes curriculares que fizeram/farão parte do currículo particular que cada discente irá cursar no PPGEA.

O regimento original do PPGEA, construído de modo pretensamente democrático e aprovado no ano de 2005 trazia um núcleo de componentes curriculares obrigatórios, dentro do qual existiam disciplinas relativas à Filosofia, Sociologia, Meio Ambiente e Metodologia da Pesquisa. Este regimento sofreu alterações monocráticas, sobretudo ao longo do último triênio, que culminaram na abolição das disciplinas obrigatórias no Programa – o último componente curricular obrigatório, segundo informações obtidas junto à secretaria do PPGEA, tornou-se optativo por decisão proferida pelo colegiado do curso em novembro de 2011.

A orientação pelo método marxista – e a consequente busca por professores que viessem a contribuir com nossa formação ao encontro da perspectiva materialista dialética – nos conduziu a certas escolhas que acabaram por se mostrar adequadas para o desenvolvimento de uma compreensão crítica, compromissada e radicalmente intransigente<sup>28</sup> no tocante a forma como o modo de produção das condições materiais da vida, no seu atual

---

<sup>28</sup> Temos compreendido a postura crítica como a pronúncia do mundo como ele é em sua essência, não do modo como aparenta ser. No mesmo sentido, vimos compreendendo a postura radical como aquela práxis que busca compreender a raiz do fenômeno, agindo em seu fundamento, em sua essência.

estágio de desenvolvimento (o Modo de Produção Capitalista) vem produzindo a degradação humana e ambiental que aí se apresenta.

A vocação ontológica do ser social, que é seguir se humanizando, se desenvolvendo, realizando o seu vir-a-ser (vocação esta que se coaduna com os objetivos expressos no Projeto Pedagógico do PPGEA) encontra na forma particular de metabolismo social do Modo de Produção Capitalista um entrave à objetivação deste desenvolvimento.

Não há possibilidade de humanização que venha a ocorrer em um modelo societário erigido sobre a exploração do homem pelo homem. Temos entendido que, enquanto perdurar a dominação imposta sobre a classe trabalhadora, sobretudo por meio do complexo da ideologia, pela venda da força de trabalho, e mais recentemente, pelo crescimento do lumpemproletariado<sup>29</sup>, não haverá liberdade, muito menos humanização, ou solução possível para a crise ambiental que vem demonstrando possibilidades muito concretas de ameaça a vida humana no planeta.

Neste ponto, não conseguimos encontrar uma terceira via, uma “caminho do meio”, que não passe pela revolução contra o capital ou pela barbárie humana, pois não há terceira via: ou se é favorável a exploração do homem pelo homem ou se é contrário a ela; e em sendo contrário à estas relações, se é contrário ao modo de produção que nelas encontra sustentáculo, pois não há como acabar com a exploração do homem pelo homem sem acabar com o modo de produção que depende de relações desta natureza para se reproduzir.

São estes saberes que, não raramente, deixam de fazer parte dos conteúdos programáticos do PPGEA, cedendo espaço para questões cada vez mais pontuais (e menos fundamentais) que desviam o foco da análise da luta de

---

<sup>29</sup> Termo presente em A Ideologia Alemã, de Marx e Engels. A tradução literal de lumpen é trapo ou farrapo. Temos compreendido o termo lumpemproletariado como um modo particular de “resíduo” do modo de produção, ou seja, aqueles sujeitos que estão a margem do modo de produção, que não vendem sua força de trabalho, e ao mesmo tempo, não tomam parte da luta de classes, são em geral, indivíduos que vivem na mendicância, dos resíduos produzidos pela sociedade, moradores de rua que personificam as consequências nefastas que se abatem sobre aqueles que não se submetem (por opção ou não) ao jogo do Capital.

classes para focá-la em um relativismo incapacitante, incapaz de produzir o novo (capaz apenas de reproduzir o velho).

Os saberes necessários à formação do educador ambiental capaz de ser agente da transformação, capaz de operar de forma consciente no/com o mundo, como temos compreendido, são os saberes do mundo concreto, e necessitam ser os saberes da essência do mundo concreto – não da realidade aparente que os meios de comunicação de massa nos mostra, que a ideologia dominante apresenta como sendo o cerne de nossos problemas, quando de fato são meras conseqüências do próprio modo de produção.

A ideologia se apresenta como categoria científica – ou, como categoria do marxismo científico – central na análise das categorias empíricas do fenômeno estudado. Cabe, entretanto, apontar que nossa compreensão de representação social, em certa medida, se funde com a compreensão de ideologia em seu sentido amplo, ou seja, aquele apresentado na Ontologia do Ser Social de Lukács e retomado em O Poder da Ideologia de Meszaros: a compreensão máxima possível que, em um determinado momento histórico, um grupo ou a sociedade com um todo, é capaz de produzir acerca da realidade objetiva.

Mas o sentido de ideologia que encontramos como central na formação dos egressos do PPGEA não esta, mas sim aquela de A Ideologia Alemã de Marx e Engels, ou seja, Ideologia em seu sentido restrito: conjunto de idéias, crenças e valores que conduzem os indivíduos a desenvolverem uma compreensão de mundo determinada a partir dos interesses de classe dos intelectuais que a produzem. E neste sentido, a partir da análise sobre as representações sociais dos mestres em Educação Ambiental, estamos convencidos de que a ideologia burguesa é um forte componente da constituição destes pesquisadores.

Chegamos a esta abstração por inferirmos que, não raramente, existe um processo de inversão na compreensão dos pesquisadores, de forma que passam a compreender seus fenômenos de pesquisa a partir de um complexo de relações causais que, na realidade objetiva, se mostra equivocado. Esta natureza

de inversão, como a temos compreendido, serve não somente à reprodução das mesmas relações sociais que se destinam a satisfação das necessidades do capital – em oposição aos interesses genuinamente humanos – como também à reprodução do modo de produção que tem, em sua essência, a necessidade de crescente destruição dos meios de produção – força de trabalho e natureza.

Este tipo de inversão mistificadora do real se objetiva na compreensão das conseqüências do modo de produção como se fossem suas causas. Ao confundir causas e conseqüências do fenômeno – do modo de produção, no geral, e da relação do modo de produção com seus fenômenos de pesquisa, no particular – o pesquisador irá apontar para soluções inócuas frente às reais necessidades que emergem da relação entre o fenômeno de pesquisa e os seres sociais que com ele se relacionam.

Consideremos, a título de exemplo hipotético e para fins meramente didáticos, um pesquisador que entenda que o individualismo da vida moderna, que atomiza o ser humano em sua convivencialidade, sustenta um determinado ethos que conduz o indivíduo à decisões de consumo ambientalmente insustentáveis. Para este pesquisador, a resolução dos problemas ambientais reside no desenvolvimento de sentidos de pertencimento do indivíduo à comunidade planetária, de modo a desenvolver uma consciência ambiental que, por intermédio de uma reforma íntima, conduza o indivíduo à desenvolver hábitos de consumo social<sup>30</sup> e ambientalmente sustentáveis.

Consideremos um segundo exemplo hipotético, com a mesma finalidade didática: um pesquisador que entenda a crise ambiental como reflexo da crise do paradigma da modernidade, defendendo que, ao vencermos o modo cartesiano de fazer ciência, e com ele superarmos os requisitos de cientificidade relativos à validação estatística à reprodução dos resultados – inadequados às necessidades das ciências sociais. Este pesquisador encontrará na reforma da consciência dos indivíduos a chave para a superação dos problemas ambientais, estando convencido de que, ao entender a realidade não como uma série de

---

<sup>30</sup> No sentido que temos desenvolvido junto ao grupo de estudos Pão Manteiga e Marx – Café de Sábado, de possibilitar o consumo não só ao proprietário, mas igualmente – e no futuro, exclusivamente – ao seu produtor: socializar o consumo do que já é produzido de forma social.

relações quantitativas que representam as leis de seu funcionamento, mas como um complexo de interações que produzem uma “teia” na qual o ser humano é um aparte, o sujeito desenvolverá comportamentos condizentes com esta compreensão, ou seja, hábitos de consumo sustentáveis, por compreender que, ao fazer parte de um sistema complexo, precisa colaborar para sua manutenção.

Compreendemos que ambos os pesquisadores hipotéticos estão equivocados, pois em ambos casos temos um processo de inversão onde as conseqüências dos fenômenos são tomados como fossem suas causas. Vejamos esta inversão no primeiro exemplo: as relações sociais de produção – mais especificamente o trabalho – produz indivíduos que necessitam por imposição do próprio modo de produção – realizarem etapas cada vez mais restritas do processo produtivo, sob ritmo cada vez mais intenso, relacionando-se cada vez menos – e mais superficialmente – com outros indivíduos durante a venda de sua força de trabalho. Esta relação de mínima sociabilização, como se nos apresenta, acaba sendo reproduzida na vida fora do trabalho, gerando um modo peculiar de vida marcado pelo isolamento e pelo atomismo das relações sociais.

Segundo a compreensão que temos entendido como invertida, desenvolver outro tipo de relações sociais, em que a convivencialidade seja oportunizada e os vínculos fraternos do indivíduo seja ampliados, não implicará em qualquer mudança no processo produtivo que destrói a natureza, ou seja, a superação do individualismo não põem em movimento relações causais capazes de resultar na superação da crise ambiental. Por outro lado, subvertendo a compreensão invertida das relações causais – ou desideologizando-a – a mudança radical no modo de organização da produção de forma que o trabalho não tenha por finalidade a produção de lucro, mas a satisfação de necessidades humanas autênticas, todo o processo de degradação ambiental será reparado, como a sociabilidade atomística e o individualismo deixarão de ser aspectos marcantes do nosso modo de vida.

E o que dizer de nosso segundo exemplo hipotético? Igualmente invertida, esta compreensão não apenas transfere ao indivíduo a responsabilidade pela crise ambiental, como entende que a chave para sua superação se encontra na compreensão acerca da realidade – não nas relações

objetivas que nela se desenvolvem – como se a existência dependesse da consciência, ou como se esta precedesse aquela.

Esta natureza de inversão, ilustrada nos exemplos hipotéticos que apresentamos, não raro se fazem presentes nos documentos analisados, o que nos leva ao convencimento de que existe um forte componente ideológico que, por meio de operações que levam à compreensões invertidas da realidade, não apenas ocultam as relações causais que se desenvolvem na realidade objetiva, como, ao proceder tal ocultamento, dificultam ou mesmo impedem a adoção de estratégias eficazes ante aos desafios que a crise estrutural do Modo de Produção Capitalista nos apresenta.

Este tipo de inversão – que compreendemos não como um falseamento intencional da realidade, mas como uma inversão na ordem de prioridade dos fatores – leva os pesquisadores a compreenderem a realidade confundindo os aspectos aparentes dos fenômenos como aspectos que lhes são fundamentais (essenciais). Assim, o movimento de desenvolvimento do fenômeno é entendido por sua exterioridade imediata, por sua manifestação aparente, não por sua essência, pelas leis reais e objetivas que constituem o seu fundamento.

Estamos convencidos de que esta natureza de inversão vem operando de forma crescente no fenômeno geral formação de professores, e em particular, na formação dos educadores ambientais. Tais relações não se mostram presentes apenas nas dissertações que analisamos – mas fundamentalmente nelas – permeando outros espaços formativos e de constituição dos sujeitos no interior do PPGEA.

Como fato relevante, e revelador deste tipo de relação, podemos destacar a ameaça de descredenciamento do programa a que os docentes do PPGEA estão submetidos, uma vez que a manutenção de seu vínculo enquanto pesquisadores-orientadores – segundo informações obtidas junto à dois docentes “permanentes” do Programa – está condicionado à certo quantitativo de publicações em periódicos de excelência avaliados pela CAPES. Esta condição se motiva pela relevância das publicações na avaliação do curso ante à

CAPES, em conjunto com a ambição hegemônica do PPGEA relativo ao alcance do conceito 5.

Em nossa compreensão, a avaliação dos programas de pós-graduação e sua qualificação junto à CAPES deve ser uma consequência da qualidade objetiva do Programa, que demanda um certo currículo, certos conteúdos programáticos, certa bibliografia, certa rigorosidade teórica e metodológica, que em unidade dialética, irão resultar nas dissertações e teses que, dada sua relevância, inediticidade e qualidade de forma e conteúdo do texto, irão lograr aceite para publicação nos periódicos avaliados como de excelência pela CAPES. A qualidade do programa – refletida na produção de seus discentes e orientadores – constitui-se na causa, da qual o conceito obtido junto à CAPES é consequência.

Ao estarem submetidos à certa exigência de produtividade sob pena de desvinculação do Programa, a relação que se desenvolve é de inversão, ou seja, as consequências são tomadas como causas, como fins em si, como objetivos desvinculados daqueles presentes no próprio Projeto Pedagógico do Programa. O quantitativo de publicações se impõem independentemente das pesquisas desenvolvidas, da qualidade das dissertações ou teses orientadas, enfim, a qualidade do Programa se torna independente da qualidade do processo formativo pelo qual é responsável.

Esta relação por meio da qual o objeto (avaliação) se destaca de seu criador, se torna independente dele, para então dominá-lo, é o fenômeno que a teoria marxista denomina fetichização. No modo de produção capitalista, o fetiche da mercadoria é o modo mais comum de dominação do sujeito pela coisa, entretanto, como buscamos argumentar, no meio acadêmico, e de modo particular no PPGEA, a fetichização toma novos contornos, a ponto da avaliação dos cursos – sua qualidade medida pela CAPES – se torna independente da qualidade do processo formativo que a avaliação busca qualificar.

Superar as relações ideologizadas, onde confundem-se as causas e as consequências, onde a aparência e a essência tomam os contornos de um

amalgama, segundo a compreensão que esta pesquisa vem permitindo desenvolver acerca de seu fenômeno, constitui-se como o grande desafio que o PPGEA precisa enfrentar para alcançar seu objetivo último, conforme consta em seu Projeto Pedagógico, de formar pesquisadores capazes de desvelar a trama das relações econômico-político-ecológicas e transformá-la, pela prática, rumo à uma sociedade ambientalmente sustentável e socialmente justa – sem opressores nem oprimidos.



## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

### 6.1 Obras Citadas

BIGLIARDI, Rossane Vinhas. **O Processo de Constituição dos Educadores Ambientais no Contexto da Crise Civilizatória: o caso dos mestres-doutores do PPGEA/FURG**. Rio Grande: FURG, 2012 (tese de doutorado) no prelo.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-omega, 2004

CHESNAIS, François. Não só uma Crise Econômica e Financeira, uma Crise de Civilização. In: JINKINGS, Ivana. NOBILE, Rodrigo. **Mészáros e o desafio do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

CLARK, Brett. FOSTER, John Bellamy. A Dialética do Metabolismo Social e Ecológico: Marx, Mészáros e os Limites Absolutos do Capital. In: JINKINGS, Ivana. NOBILE, Rodrigo. **Mészáros e o desafio do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

COLAO, Magda Maria. O Modo de Produção: Categoria do Materialismo Histórico. **Revista Movimento**, vol. 12, núm. 2, mai-ago/ 2006, pp. 143-169.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRANSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEHER, Roberto. Desafios para uma Educação Além do Capital. In: JINKINGS, Ivana. NOBILE, Rodrigo. **Mészáros e o desafio do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LESSA, Sérgio. Lukács: porque uma ontologia no século XX? In: BOITO JR, Armando. TOLEDO, Caio Navarro de. RANIERI, Jesus. TRÓPIA, Patrícia Vieira. **A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações**. São Paulo: Xamã, 2000.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e Sujeito Revolucionário no Debate Contemporâneo**. Natal: UFRN, 3 a 7 de junho de 2006. (material audiovisual).

LESSA, Sérgio. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Problematizando Conceitos: contribuição à práxis em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, et. al. (orgs). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006a.

LUKÁCS, Gyorg. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LUKÁCS, Gyorg. **Per uma Ontologia dell'Essere Sociale**. Roma: Riuniti, 1976.

LUKÁCS, Gyorg. **Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Gyorg. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. São Paulo. Ed. 34. 2005.

MARX, Karl **Contribuição à crítica da economia política**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Vol.1 – Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Vol.1 – Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultura, 1996a.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Martin Claret: São Paulo, 2008.

- MÉSZÁROS, István. O Marxismo Hoje. **Crítica Marxista**, Campinas, n.2, 1995.
- MESZAROS, Istvan. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Conceito de Representações Sociais Dentro da Sociologia Clássica. IN: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente e saúde**. Vol. 9. Brasília: MEC, 1997.
- NETTO, José Paulo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PISTRAK, Moisey. **Comuna escolar**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- PISTRAK. Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo. Ed. Quarta. 2005.
- PODOSETNIK, V. **O Pequeno Manual do Materialismo Dialético**. São Paulo: Argumentos, 1967.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. **Ambientalismo e desenvolvimento sustentado**. Nova Ideologia/Utopia do Desenvolvimento. Série Antropologia, n. 123, Universidade de Brasília, 1992.
- RODRÍGUEZ, Pablo. René. Estevez. . El papel de los valores estéticos en la formación cultural integral de la personalidad. **Revista de Estudios Culturales de la Casa de Investigaciones**. Santa Clara, Cuba, 2006, p. 14 - 20.
- SADER, Emir. **A Vingança da História**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SCHMIDT, Elisabeth Brandão. et al. **Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**. Rio Grande, FURG, 2010.
- THOMPSON, Edward. **A Miséria da Teoria – ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- TSE-TUNG. Mao. **Sobre a Prática e Sobre a Contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

## 6.2 Documentos Analisados

CUPELLI, Rodrigo Launikas. **Inventar é Re-Existir: a produção de sentidos na constituição de professores educadores ambientais**. Rio Grande: FURG, 2008. (Dissertação de Mestrado).

FREITAS, Diana Paula Salomão de. **A Perspectiva da Comunidade Aprendente nos Processos Formativos de Professores Pesquisadores Educadores Ambientais**. Rio Grande: FURG, 2010. (Dissertação de Mestrado).

MEDEIROS, Daniela Rosa. **A Perspectiva da Comunidade Aprendente nos Processos Formativos de Professores Pesquisadores Educadores Ambientais**. Rio Grande: FURG, 2010. (Dissertação de Mestrado).

NABAES, Thais de Oliveira. **O Fetichismo da Música na Sociedade de Consumo: Aportes Sobre Formação Cultural a Partir das Vozes de Uma Turma de Alfabetizando**s. Rio Grande: FURG, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SALORT, Michelle Coelho. **Qual o Seu Lugar? A Educação Ambiental Problematizada na Formação Inicial dos Arte-Educadores e Revelada com Escrita e Luz**. Rio Grande: FURG, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SATT, Jorge Antônio De Oliveira. **Nas Andanças pelo Mundo, Repensando Caminhos... Assim me Constituo Educador Ambiental**. Rio Grande: FURG, 2009. (Dissertação de Mestrado).

SHIESA, Marilei. **Implantação do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Pelotas sob a Perspectiva da Educação Ambiental**. Rio Grande: FURG, 2009. (Dissertação de Mestrado).

TAVARES, Claudia Moraes Silveira. **A Estética na (Re)Significação de Valores Éticos do(A) Educador(A) Ambiental**. Rio Grande: FURG, 2009. (Dissertação de Mestrado).