

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA PERSPECTIVA ORIENTADA PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

THE TEACHING PRACTICE IN A CURRICULUM GUIDED BY THE CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION

Ricardo Gauterio Cruz

Rossane Vinhas Bigliardi

Luis Fernando Miansi

RESUMO

O presente trabalho apresenta a problematização do tema Prática Pedagógica, propondo como princípios balizadores os pressupostos da Educação Ambiental Crítica, entendendo não ser possível a efetivação de um processo educativo que se caracterize como emancipador dos sentidos humanos sem a alteração dos pressupostos éticos que, tradicionalmente, norteiam as decisões educacionais. Neste sentido, é indispensável ter presente que todo programa pedagógico, todo currículo, toda prática de ensino tem uma dimensão política, e que, por detrás de uma escolha técnica, operam valores éticos, uma determinada representação de ser humano e de suas relações, determinações de classe e um ideal intencional de sociedade. A perspectiva teórica a partir da qual se produz este entendimento (a perspectiva crítica) considera que os atos humanos concretos são sempre permeados por escolhas, onde as inúmeras possibilidades que se apresentam ao indivíduo serão analisadas, e a necessidade 'mais necessária' será satisfeita mediante objetivação da possibilidade 'mais possível' à satisfação daquela necessidade. Quando trazemos a prática do educador para o centro desta discussão, entendemos que o processo valorativo presente no planejamento da prática pedagógica precisa estar guiado pela seguinte pergunta: 'que saberes são necessários para a produção dos conhecimentos de que o educando precisa?' e, em seguida, 'como articular estes saberes para que os sujeitos do processo compreendam as relações sociais nas quais estão incluídos, e das quais são produto?'. Neste sentido, temos compreendido que os envolvidos no processo pedagógico precisam estar dispostos a utilizar as possibilidades existentes nos seus espaços de atuação para produção desta natureza de saberes, pois se deixado à organização estatal tradicionalmente instituída, os processos educativos seguirão meros reprodutores do status quo e inculcadores de saberes disciplinadores, ou seja, formas de controle social exercidas sobre os educandos, e não meios para sua emancipação.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Ontologia Materialista; Educação Ambiental Crítica.

ABSTRACT

This paper presents the problematic issue of Teaching Practice, proposing principles as a guide for the assumptions of Critical Environmental Education, understanding is not possible the realization of an educational process that is characterized as emancipatory of human senses without changing the ethical presuppositions that traditionally guide educational decisions. In this sense, it is essential to bear in mind that any educational practice has a political dimension, and that behind a technical choice, operate ethical values, a particular representation of human beings and their relationships, determinations class and an intentional ideal of society. The perspective from which this understanding occurs (the critical perspective) believes that human actions are always permeated by concrete choices, where the numerous possibilities that confront the individual will be analyzed, and the need 'more necessary' will be satisfied through objectification possibility of 'possible' to the satisfaction of that need. When we bring the practice of the educator to the center of this discussion, we understand that this evaluative process in planning the teaching practice must be guided by the following question: 'what knowledge is needed for the production of knowledge that the learner needs?' And then 'how to articulate this knowledge to understand the subjects of the social relations in which they are

included and which are the product?'. Therefore, we have understood that those involved in the educational process must be willing to use existing opportunities in their areas of expertise to produce this kind of knowledge, because if left to the state organization traditionally instituted educational processes follow merely reproduce the status quo, forms of social control exercised over the students, and not the means of emancipation.

Key-Words: Teaching Practice; Materialist Ontology, Critical Environmental Education

Conceitos Fundamentais para a Discussão da Prática Educativa

A partir da compreensão de mundo que estamos desenvolvendo¹, estamos convencidos de que só se conhece a realidade objetiva pela prática nela desenvolvida, ou seja, pela ação dos seres humanos sobre a própria realidade. Aos conhecimentos gerados pela prática social, que se gravam completamente na consciência dos homens, estamos chamando de teoria, e compreendendo a teoria como um conjunto sistemático e organizado que reflete logicamente a realidade dos fenômenos materiais sobre os quais foi construída.

A teoria serve como respaldo, fundamentação para execução de cada nova prática social, o que sugere a impossibilidade, como temos entendido, de teoria e prática desligadas uma da outra. Ambas existem, simultaneamente, uma dentro da outra, como unidade dialética, muito embora a teoria seja diferente da prática, pois sendo uma reprodução espiritual da prática, um reflexo desta, nem sempre consegue transferir para o campo abstrato a totalidade de determinações que se fazem presentes no fenômeno concreto.

As abstrações do pensamento, 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. Desta forma, o ser humano é um ser 'naturalmente' pesquisador, pois 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. E esta pesquisa da realidade é, ao mesmo tempo, a prática social do sujeito cognoscente (o ato de conhecer) e o ato de transformação da realidade por meio dos saberes que se tem, e que viabilizará a confirmação ou refutação destes saberes.

¹ A perspectiva teórica que funda nossa compreensão de mundo é o Materialismo Dialético, também denominado método marxista, ou simplesmente, perspectiva crítica.

Por esta dupla dimensão da prática, nossa tentativa de compreendê-la como origem e finalidade do conhecimento, se desenvolve alicerçada sobre sua defesa enquanto critério de verdade. 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 depende 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. É neste sentido que o marxismo critica a filosofia especulativa, afirmando que esta evolui em torno de si mesma, ou seja, seu critério de verdade é o próprio movimento do pensamento, enquanto a filosofia marxista tem a base material por critério de verdade, pois toma a realidade como objeto, e volta-se sobre a própria realidade, por meio da prática, para ‘testar’ a validade dos conhecimentos que foi capaz de produzir.

Igualmente temos compreendido que todo o conhecimento que se desenvolve na relação entre a abstração e a prática social, representa graus diversos de compreensão sobre a natureza dos fenômenos, e que pela atividade de produção, o ser humano não passa a conhecer apenas a essência dos objetos e as leis gerais da natureza, mas “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, portanto, 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 posta 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. Todo o conhecimento advém, assim, de experiências diretas, da prática social dos sujeitos.

Na compreensão crítica, 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).

Neste contexto, também precisamos considerar que todas as ciências surgiram como resposta às necessidades da vida prática dos seres humanos. Isso nos leva a entender que a prática sempre foi e continua a ser o mais profundo fundamento do conhecimento, seu principal motivador e força motriz.

Precisamos lembrar que a prática e a teoria são opostas uma a outra, como são opostas a atividade material e a atividade espiritual dos seres humanos. Mas, ao mesmo tempo, estes contrários se interdependem um ao outro e formam uma unidade, como os dois aspectos da vida social, indissolivelmente ligados em ação recíproca. A prática não apenas apresenta tarefa à teoria, dirigindo a atenção do pesquisador para o estudo daqueles aspectos, processos e fenômenos do mundo objetivo, que possuem importância para a sociedade: a prática cria os meios materiais para o seu conhecimento.

Assim, partindo do suposto que o mundo objetivo existe independentemente da consciência, no processo do conhecimento, nossas representações, idéias e teorias precisam corresponder à realidade, ou seja, que os fatos não podem ser ajustados às nossas representações sobre eles, mas pelo contrário, é preciso conseguir que nossas representações se ponham de acordo com os fatos objetivos.

Sendo assim, conscientes de que a teoria forma-se a partir da compreensão da prática, ou da “ciência do mundo”, sabemos que somente uma teoria que compreenda a prática com o maior aprofundamento possível poderá resultar na ação transformadora; e somente conhecimentos produzidos a partir da prática dos indivíduos lhes possibilitarão novas práticas, exatas em sua

intencionalidade e transformadoras em sua essência. Neste particular, cabe ressaltar, a categoria de Prática abrange os atos humanos genéricos para a produção material da vida (como a transformação da natureza nos meios de produção e de existência da vida humana) como para a sua produção espiritual (como é o caso da Educação, e no particular, da Educação Ambiental).

Educação Ambiental Crítica e as Possibilidades de Práticas Educativas Emancipatórias

Considerando que a Educação – e no seu interior, a prática educativa – é produto do sistema de relações jurídicas e políticas denominado Estado, compreendemos adequado proceder a análise do geral ao particular, isto é, do Estado à Educação, adentrando à singularidade sobre a qual se desenvolve este artigo.

Estamos convencidos de que o Estado é um produto do antagonismo irreconciliável das classes, um fenômeno que surge do fundamento da forma de sociabilidade humana fundada na exploração do homem pelo homem, produto da sociedade em um estágio particular de seu desenvolvimento histórico – e, como toda categoria histórica, de acordo com nossa compreensão filosófica, dado seu caráter perecível, tende a desaparecer com a superação das relações causais que tornaram necessária sua produção, ou, em outras palavras, se a sociabilidade fundada na exploração do homem pelo homem desaparecer, a tendência natural é que o Estado perca sua função social, e ele próprio, desapareça.

Esta tese é confirmada por Lênin ao afirmar que “o Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classe não podem, objetivamente, serem conciliados” (1983, p.9), ou seja, surge quando a tensão entre a classe que domina e a classe que é dominada não pode ser mediada apenas pela coerção física, pois o grau de desenvolvimento das forças produtivas exige um certo grau de “colaboração espontânea” dos expropriados no processo de sua própria expropriação, sem a qual o modo de produção é incapaz de se sustentar.

Com o Estado, assim, a coerção física se torna uma possibilidade objetiva e legítima aos olhos dos expropriados, mas concretizada apenas contra aqueles que não se submeterem às normas de convívio necessárias ao desenvolvimento das forças produtivas pelo engendramento das relações de produção particulares a cada período histórico. Neste sentido, a função primária do Estado é

beneficiar a classe que é capaz de tirar proveito das relações de produção em prol de si e em detrimento dos interesses da classe que lhe é antagônica.

Analisando tal relação, Lênin afirma que

“como o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classe, no próprio conflito dessas classes, resulta, em princípio, que o Estado é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante que, também graças a ele [Estado], se torna a classe politicamente dominante, e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada” (LÊNIN, 1983, p.14).

Partindo da compreensão de Lênin, portanto, a hipótese de um Estado que represente toda a sociedade, ou mesmo, que possa representar os interesses da classe dominada, pela própria existência das classes em luta e da função social do Estado neste conflito, configura-se como uma impossibilidade objetiva. Embora possamos identificar situações pontuais onde emane do Estado o engendramento de relações que atendem aos interesses de classe dos dominados, ainda assim, precisamos pensar tais relações a partir da função social do Estado, que é de mediar os conflitos de classe, e não de por fim a eles.

Um Estado que não seja o Estado da classe dominante, portanto, é contra sua própria legalidade ontológica: as contradições essenciais que lhe imprimem o movimento, o fundamento de sua existência, tem como elemento ineliminável a mediação dos conflitos para a manutenção do modo de produção, ou seja, garantir o controle exercido pela classe que expropria (economicamente) e que, por meio do Estado, também oprime (politicamente).

Esta natureza de mediação, cabe destacar, não é exclusivamente do Modo de Produção Capitalista, mas nele se apresenta de forma ainda mais desenvolvida. As tensões entre homem livre e escravo, patrícios e plebeus, senhor feudal e servo, enfim, em todas as formas históricas de dominação, encontramos a figura do Estado como mediador de tais relações.

No Modo de Produção Capitalista, em particular, “a burguesia acabou por conquistar, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, o domínio político exclusivo do moderno Estado parlamentar” e, neste sentido, “o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa” (MARX e ENGELS, 1998, p.7).

A burguesia, assim, por intermédio da dominação política que lhe possibilita o moderno Estado, garantidor das relações de produção,

“fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e, no lugar de um sem número de liberdades legítimas e duramente conquistadas, colocou a liberdade única, sem escrúpulos, do comércio. Numa palavra, em lugar da exploração velada por ilusões políticas e religiosas, colocou a exploração seca, direta, despudorada, aberta” (MARX e ENGELS, 1998, p.7).

A crítica de Marx ao Estado moderno também se faz presente em sua *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (MARX, 2013), onde o relaciona com o processo de alienação política. Para o autor, o Estado representa a separação do povo com relação à sua vontade, ao passo que se traveste de representante desta vontade pelo artifício enganador do sufrágio.

Desta forma, a realização da emancipação humana – da superação da sua prisão física e espiritual à qual está agrilhoadada pelas relações sociais de produção, – inevitavelmente passa pelo que chamaremos, ainda que provisoriamente, de emancipação política. Com este termo queremos definir a superação das mediações promovidas Estado, começando pela mudança radical de sua lógica sistêmica e culminando em sua própria extinção.

Tal tese é sustentada em algumas das principais obras da teoria marxista, com especial destaque para *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (MARX, 2013), *Crítica do Programa de Gotha* (MARX, 2012) e *Manifesto do Partido Comunista* (MARX E ENGEL, 1998), mas é em *O Estado e a Revolução* (LÊNIN, 1983), que encontramos uma análise profunda do papel do Estado na sociedade de classes, como também do modo de sua superação.

Segundo a análise de Lênin, corroborada pela obra de Marx, o desenvolvimento do proletariado enquanto classe – ou o desenvolvimento da consciência de classe do proletariado, como denomina Lukács (2003) em seus escritos de juventude – culminará na revolta da classe trabalhadora, no seu levante revolucionário contra a classe que lhe oprime, e mais precisamente, contra a manifestação organizadora destas relações de opressão: o Estado burguês.

Deste modo, para Marx, assim como para Lênin, a primeira etapa da revolução do proletariado é a elevação da classe à posição social de dominante pela tomada do Estado burguês, e sua transformação em Estado democrático e popular, ou para utilizarmos a terminologia adequada, transformá-lo na ditadura do proletariado. O papel do Estado nesta nova morfologia passa a ser de

tomar da burguesia o capital produzido pelo proletariado, centralizando sob seu controle os meios de produção, ou seja, sendo a expressão da classe trabalhadora organizada como classe dominante.

Assim, nos cabe falar na aniquilação de uma forma particular de Estado – o Estado moderno, ou Estado burguês – por meio de um movimento de ruptura, onde a força das massas posta em movimento destitui a burguesia do controle sobre as relações de produção, extraindo-lhes as forças produtivas até então usurpadas da classe trabalhadora. Entretanto, neste momento, a revolução proletária não estará consolidada², pois seu projeto visa a superação da dominação do homem pelo homem pela superação das próprias classes, ou seja, o fim da existência de explorados e exploradores, o que não pode ser concretizado mantendo-se uma estrutura estatal – ainda que seja um Estado proletário – pois como definimos anteriormente, o Estado é o produto do antagonismo irreconciliável das classes, que será superado apenas e necessariamente, com a superação da própria estrutura de classes.

A partir da leitura de Lênin, e apoiando-nos na obra de Marx, estamos compreendendo que a ditadura do proletariado tem três funções sociais primordiais: a primeira, expropriar os usurpadores burgueses da riqueza produzida pela classe trabalhadora, devolvendo ao povo aquilo que lhe pertence; a segunda, organizar o povo para que o Estado proletário resista às forças contrarrevolucionárias, físicas e ideológicas, do Capital; e terceiro, organizar as condições objetivas para que o povo aprenda a viver sem a necessidade do Estado.

Uma vez que a primeira e a segunda estejam cumpridas em definitivo, isto é, uma vez que a burguesia não mais exista, como estamos compreendendo com a ajuda de Lênin, o Estado entra em processo de definhamento, e sua morte se dará quando o povo desenvolver a capacidade de organizar a produção material da vida social sem as mediações proporcionadas pelo Estado, ou seja, quando desenvolver um grau de consciência social que lhe permita a autogestão dos atos concretos da vida cotidiana, assim como a auto-organização da produção.

Neste complexo de relações, pensa-se na reorganização estrutural do trabalho (como categoria prioritária na ontologia humana) como na organização das demais instâncias da vida a partir de novas formas de organização social do trabalho. Neste sentido, é importante destacarmos que, embora o

² Cabe destacar que as experiências socialistas existentes desde o levante de Paris, passando pela revolução de 1917 e pelos estados socialistas “não soviéticos” foram capazes de avançar, tão somente, até este ponto.

trabalho assuma prioridade ontológica no processo de produção material da vida social, em nenhum momento a teoria marxista nos autoriza a reduzir o desenvolvimento do ser humano genérico – e, com ele, o desenvolvimento da própria sociedade em suas formas históricas particulares – aos atos do trabalho.

Há que se destacar, entretanto, que as demais instancias da vida social, embora não se reduzam ao trabalho, a ele se submetem em termos de sua legalidade ontológica – são igualmente, relações de teleologia e causalidade – e além disso, a independência das demais esferas da vida social com relação ao trabalho é relativa, pois em última análise, como a forma social de trabalho em cada momento histórico particular determina o modo de produção da totalidade social, as demais instancias da vida, ao se desenvolverem de acordo com os limites objetivos postos pelo modo de produção particular à cada época – ao resultado, portanto, das formas sociais de trabalho – dependem, assim, da forma como o trabalho é desenvolvido.

Em suma, embora não se resuma ao trabalho, é a partir dele que a vida humana se produz em suas mais diversas esferas de sociabilização, e dele resulta a própria totalidade social. Ao entendermos que a forma presente de desenvolvimento do trabalho se encontra regida pela unidade da luta de dois contrários, ou seja, de luta entre duas classes com interesses sociais antagônicos, entendemos que as demais esferas da vida, nesta sociedade, se regem, igualmente, pela luta de classes.

Neste contexto, estamos convencidos de que o processo de formação de professores sofre de uma dupla determinação de classe: por um lado, a Educação enquanto esfera necessária da vida que se produz em uma sociedade de classes, está determinada pelas relações da qual derivam todo o modo de reprodução material da vida social, ou seja, da tensão entre classes; e por outro, enquanto processo engendrado pelo Estado, sofre a “transferência” das determinações que produzem o próprio Estado, e se torna, a exemplo de seu determinante, um instrumento de controle social à serviço da classe hegemônica (seja ela qual for).

Tanto por um lado, como pelo outro, é da tensão entre as classes – cujo fiel tende, indiscutivelmente, em favor da classe hegemônica – que se produz o fenômeno a que se dedica este artigo, ou seja, estamos compreendendo a prática pedagógica como uma determinação de classe, engendrada pelo Estado burguês, que serve majoritariamente aos interesses da burguesia.

Esta relação se mostra bastante evidente em *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels (2008), onde os autores apontam que as forças materiais dominantes de uma época são também as forças espirituais dominantes desta época, ou seja, que a produção de saberes é reflexo do modo de produção da vida material, e que a classe detentora dos meios de produção materiais – que domina as relações de trabalho – é também a classe que domina a produção espiritual e as demais instâncias da vida.

Ao se produzir a partir da tensão entre classes, entretanto, tanto a produção material como a produção espiritual se dão majoritariamente – e não exclusivamente – a partir dos interesses da classe dominante. É preciso considerar que sempre se abrem espaços de possibilidade, onde a classe oprimida busca subverter a ordem estabelecida e produzir relações que lhe sejam favoráveis, material e espiritualmente.

Estes espaços de possibilidade, segundo temos compreendido, precisam se constituir como foco de atenção dos educadores, em geral, e dos educadores ambientais em particular, de modo que desenvolvam práticas educativas emancipatórias. As políticas públicas de Educação Ambiental vigentes apresentam um conteúdo epistemológico muito propício para que se explore tais possibilidades, em que pese seu conteúdo normativo tenha emergido do seio do Estado burguês e em meio à uma conjuntura política que vem produzindo o aviltamento crescente das classes populares, e a intensificação do processo de expropriação do proletariado.

Políticas Públicas Brasileiras para a Educação Ambiental

Apresentados os fundamentos a partir dos quais produziremos nossa análise, e acima de tudo, feitas todas as ressalvas que julgamos indispensáveis para que não se produzam equívocos acerca de nossa compreensão do movimento concreto de relações que conformam a sociedade e que se produzem a partir do Estado, passaremos a explorar o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, buscando elementos que, em nosso julgamento, contribuem para a produção de práticas educativas favorecedoras da emancipação humana.

Como resposta à demanda por uma Educação Ambiental que, enquanto parte do processo formativo, assumo seu papel transversal e fomente a “atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social” (BRASIL, 2012, p.10), a Coordenação-Geral de

Educação Ambiental do MEC propôs a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), que vigoram desde junho de 2012.

A partir do conteúdo normativo presente na Política Nacional de Educação Ambiental, a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental tem por objetivos, segundo seu artigo primeiro, dentre outros:

I - sistematizar os preceitos (...) que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais; II - estimular a reflexão crítica (...) para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes; III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica. (BRASIL, 2012).

Segundo a referida normativa, em seus artigos 2º a 6º, a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que visa potencializar a atividade humana com a finalidade de torná-la plena de ética ambiental; visa, ainda, à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente, construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza, envolvendo valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, assumindo na prática educativa as suas dimensões política e pedagógica, devendo, portanto, adotar uma abordagem que considere a “interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012).

Em seu artigo 12, destacando a necessidade de adoção de práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental institui, como princípios da Educação Ambiental, dentre outros:

I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente; II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo; III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de

continuidade dos estudos e da qualidade social da educação; V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais (...). (BRASIL, 2012).

Na sequência, em seu artigo 13, institui como objetivos da Educação Ambiental, dentre outros:

I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo; II - garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental; III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental; (...) VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade; (...). (BRASIL, 2012).

Está previsto no conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em seu artigo 14, que o processo de Educação Ambiental deve contemplar, igualmente, a abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, dentre outros, de forma integrada e transversal, contribuindo para o aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual.

Cabe ressaltar, ainda, que em seu artigo 17, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental estipulam que o planejamento curricular e a gestão da instituição devem estimular a visão multidimensional da área ambiental, considerando o estudo das influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia; o pensamento crítico na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética; o reconhecimento e a valorização da diversidade dos múltiplos saberes; e a reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental.

Embora seja um texto normativo, e como tal, faça parte de uma superestrutura articulada de regulação social subordinada a grupos hegemônicos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental apresentam, dicotomicamente, um substrato teórico contra-hegemônico e articulado que possibilita a assunção de uma compreensão de mundo – e de uma prática educativa –

que emancipe os sentidos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Encontramos suporte para esta afirmação ao identificarmos diversos indícios que se fazem presentes no texto legal, como pistas que seus elaboradores legaram-nos sobre os princípios epistemológicos – e, por conseguinte, sobre o ideal intencional de homem e de sociedade – que subvertem a finalidade última da norma jurídica (garantir o status quo) e instauram espaços de possibilidade para práticas educativas contra-hegemônicas .

Referimo-nos, preliminarmente, à afirmação que inaugura o artigo 5º: a Educação Ambiental não é neutra. Esta afirmação nos remete ao pensamento de diversos autores que compreendem o fenômeno da Educação a partir da perspectiva crítica, mas consideramos de vital importância trazermos como destaque o pensamento de Paulo Freire, ao afirmar que:

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação (FREIRE, 1989, p.18).

A educação não é neutra, como aponta Freire, porque o próprio ato de compreender o mundo não o é. O campo da Epistemologia, assim como o da Educação, constituem-se como espaços de mediação onde se desenvolve a luta de classes. István Mészáros ilustra este fato ao afirmar que

Longe de oferecer um espaço adequado para a investigação crítica, a adoção do quadro metodológico pretensamente neutro equivale, de fato, a consentir em não levantar as questões que realmente importam (...). Esta prática consiste em afiar a faca metodológica até que nada reste, a não ser o cabo, quando então uma nova faca é adotada com o mesmo propósito, pois a faca metodológica ideal [neutra] não se destina a cortar, mas apenas a ser afiada (MÉSZÁROS, 2004, p.302).

Compreendemos, portanto, que ao trazer o princípio da não-neutralidade em seu núcleo conceitual, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental se filiam ao campo teórico das correntes críticas. Este indício, porém, situa o diploma legal em um vórtice teórico, sendo ainda insuficiente para identificá-lo de modo mais preciso, em termos epistemológicos, sobretudo em face das divergências entre a autodenominada “crítica” que se desenvolve a partir do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, e aquelas derivadas da crítica marxista, por exemplo.

Estas duas correntes apresentam divergências em seus aspectos epistemológicos centrais, contradições inconciliáveis em seus princípios fundamentais. O pensamento de Habermas tem como categoria central a razão comunicativa, defendendo que as relações sociais se produzem a partir do

diálogo entre os indivíduos, nas trocas simbólicas que estes operam no que Habermas chamou mundo da vida (HABERMAS, 1999).

É na discursividade, segundo o autor, que se dão as mediações capazes de originar as condições de emancipação da razão e de abandono do racionalismo meramente instrumental, que, para Habermas, significa a superação da razão iluminista, responsável pelo sistema de dominação social. Muito embora o pensamento de Habermas venha ganhando espaço no universo acadêmico – sobretudo na produção de autores que vêm se denominando como “críticos pós-modernos”, ou seja, filiados à autodenominada “pós-modernidade crítica” – temos considerado a teoria de Habermas insuficiente para dar conta das questões objetivas de nosso tempo histórico.

Esta insuficiência reside no fato de o “nosso” mundo da vida (ao qual chamamos realidade objetiva) – diferentemente do que propõe Habermas – apresentar-se como o espaço das mediações objetivas, da prática social dos homens e mulheres, de sua produção material – nas quais se inscrevem as trocas simbólicas, mas das quais as trocas simbólicas não possuem caráter central. A centralidade das relações que se desenvolvem na realidade objetiva, como temos compreendido, está na categoria de prática social, que se caracteriza como a relação de caráter material entre os indivíduos, suas relações sociais de produção (o modo como produzem sua existência em relação orgânica com a natureza) e não nas trocas simbólicas.

Segundo Sérgio Lessa (2006), em sua teoria do agir comunicativo, Habermas apresenta a linguagem como a categoria fundante do ser social, pois segundo o seu postulado, os homens fazem a história quando conseguem estabelecer consensos entre si, operando por intermédio da linguagem, das palavras. Entretanto, nos coloca Lessa, em sua crítica a Habermas, a teoria do agir comunicativo não dá conta de explicar a origem das palavras, remetendo sua gênese a um espaço transcendental onde se desenvolve o diálogo, espaço este que, pela sua transcendentalidade, por si se explicaria e a si se bastaria.

O sistema de ideias que sustenta a teoria do agir comunicativo, portanto, quando remetido para fora da realidade subjetiva³, quando lhe é exigido demonstrar sua força material, a validade concreta de seus postulados, se mostra incapaz de fazê-lo ao não conseguir demonstrar o fundamento de sua categoria fundante – a linguagem. Em outras palavras, como é transcendental, e basta a si mesmo, e

³ Utilizamos o termo “realidade subjetiva” como sinônimo de “mundo das ideias”.

por si se explica, o mundo da vida produz as palavras necessárias ao diálogo – como se as palavras e o próprio mundo da vida (a sociedade, portanto) pudessem existir antes do ser social, como fosse possível existir uma linguagem anterior ao ser, da qual ele pudesse lançar mão para constituir-se enquanto tal.

Já a crítica marxista busca equacionar esta questão da categoria fundante do ser social compreendendo que a consciência do ser – sua subjetividade – e com ela sua linguagem, se desenvolve através de mediações sociais objetivas – que ocorrem no mundo material – por meio das quais se relaciona com a natureza para produzir sua vida (para comer, para se abrigar, para se reproduzir). A esta prática social, os autores marxistas vêm chamando de trabalho (LESSA, 2007).

Assim, é no trabalho que o indivíduo vai se produzindo enquanto ser social, que vai produzindo sua consciência, seus juízos de valor e suas formas de comunicação. O trabalho é categoria fundante, entretanto, não porque existe antes do ser social, mas porque é um complexo que encerra em si outros complexos, que se desenvolvem dialeticamente junto com o desenvolvimento do ser social: se o homem primitivo tem necessidade de abrir um côco e produz um machado com esta finalidade, logo descobrirá formas mais eficientes de produzir o machado, desenvolvendo – no nível da consciência – um complexo valorativo que lhe permite distinguir bom e ruim, maior e menor, melhor e pior; e por sua natureza social, irá demonstrar a outro indivíduo como produzir aquela ferramenta, e vai desenvolvendo, assim, sua forma de comunicação, de linguagem. O desenvolvimento desta ferramenta, e sua disseminação social, trará implicações sobre o processo de produção dos indivíduos (sobre o ato humano singular de abrir o côco, como sobre outros atos humanos concretos), que produzirão necessidades de outras ferramentas, aprimorando seus complexos valorativos e suas formas de linguagem, e assim sucessivamente, a atividade prática – o trabalho – os complexos valorativos e a linguagem se desenvolvem fundadas pelo primeiro.

O que queremos demonstrar, com isso, é que a atividade material do homem, suas relações sociais mediadas pelo trabalho, é o que dá dinâmica a seu processo de desenvolvimento – e não as trocas linguísticas em busca do consenso. Assim, temos uma clara distinção entre a “crítica pós-moderna” de Habermas e a crítica marxista.

A partir deste marco conceitual, podemos retornar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental a fim de chamar atenção para o contido em seu artigo 6º, ao determinar que a

Educação Ambiental busque abordar a realidade por intermédio da interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo.

Esta compreensão de mundo integradora e comprometida com aspectos objetivos da realidade – a fatos concretos da vida do ser social, que existem fora de sua consciência – por seu caráter materialista, vincula-se à essência epistemológica do marxismo, que é o materialismo dialético. Esta vinculação encontra-se igualmente explícita no artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, ao eleger a “totalidade” como categoria de análise fundamental na formação, nos estudos e na produção de conhecimento sobre o meio ambiente. Fundamentamos esta afirmação no fato da categoria de totalidade ser, igualmente, central para qualquer processo de compreensão da realidade e de produção do conhecimento que tome por princípio a epistemologia marxista.

Para o marxismo, a totalidade é uma abstração⁴ que busca conhecer o movimento, o fundamento e as relações do fenômeno. Tomar um fenômeno enquanto totalidade é buscar compreender a gênese de seu desenvolvimento, o movimento particular de seu desenvolvimento (MARX, 2011). 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 ideias, interpretando-o e compreendendo-o de forma que seja possível descrever suas múltiplas determinações (LUKÁCS, 1979). A categoria de totalidade descreve, assim, "um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação" (KOSIK, 1995, p.35).

Ainda em seu artigo 12, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental assumem como princípio da Educação Ambiental a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, e ao fazê-lo remete-nos diretamente à ontologia do ser social explicada por Georg Lukács (1976) através da epistemologia materialista dialética.

Para compreendermos o processo de constituição do ser social, partindo da ontologia lukácsiana, precisamos considerar a Natureza como uma totalidade que encerra em si três esferas ontológicas distintas em complexidade mas complementares na sua forma de existir: a esfera inorgânica, que representa o substrato físico-químico de toda a realidade objetiva, a esfera orgânica, que representa as formas de vida organizadas a partir da esfera inorgânica, e a esfera social, que

⁴ Um reflexo elaborado da realidade objetiva, projetado na consciência do ser social (LUKÁCS, 1979).

representa a diferenciação de certa parte da esfera inorgânica pelo desenvolvimento do pensamento racional.

Este sentido de totalidade, na qual reside a raiz do método marxista e da qual parte a vertente crítica de Educação Ambiental por nós defendida, tem papel fundamental na análise da realidade promovida por processos educativos que busquem a emancipação humana, pois segundo estamos convencidos, apenas pela compreensão das reais causas da crise estrutural de nossa sociedade – crise humana, social e ambiental – podemos promover a emancipação humana no sentido de viabilizar mudanças sociais radicais.

Considerações Finais

A realidade objetiva vem nos exigindo que compreendamos as causas concretas da crise estrutural na qual vivemos. A degradação humana e ambiental engendrada pela forma hegemônica de reprodução social nos sugere que a humanidade se encontra em um caminho que a conduzirá, rapidamente, à encruzilhada em que apenas dois caminhos lhe serão possíveis: a renúncia à própria humanidade, afundando-se em um estado de barbárie cujas formas elementares já se apresentam instauradas, ou a renúncia ao Capital pelo reconhecimento de que a crise em que vivemos é, antes de mais nada, a crise estrutural do modo de produção capitalista, para a qual o único remédio possível é a ruptura com a forma burguesa de produção destrutiva.

Neste sentido, encontramos na Educação Ambiental Crítica o espaço de denúncia do velho e de pronúncia do novo, de problematização das causas objetivas da crise ambiental e de sua inegável relação com os fundamentos do próprio modo de produção. Assim, a Educação Ambiental Crítica vem se apresentando para nós como possibilidade objetiva para o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias, que assumam a denúncia das relações capitalistas de produção como causadoras da crise humano-ambiental, auxiliando-nos à enunciar o novo por meio da problematização de tais relações.

Referências

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU. 15.6.2012
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HABERMAS, Jurgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Madrid: Taurus, 1999.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LENIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: HUCITEC, 1983
- LESSA, Sérgio. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.
- LESSA, Sérgio. **Trabalho e Sujeito Revolucionário no Debate Contemporâneo**. Natal: UFRN, 3 a 7 de junho de 2006. (material audiovisual).
- LUKÁCS, Gyorg. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUKÁCS, Gyorg. **Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Martin Claret: São Paulo, 2008.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012
- MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013
- MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- TSE-TUNG. Mao. **Sobre a Prática e Sobre a Contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.