

Algumas contribuições marxistas à Educação Ambiental (EA) crítico-transformadora

Some marxist contributions to critique transformer environmental education

Jéssica do Nascimento RODRIGUES¹

Mauro GUIMARÃES²

Resumo

Intenciona-se ressaltar a atualidade do materialismo histórico e dialético e toda uma tradição da teoria crítica, para subsidiar a análise da atual crise socioambiental. Pretende-se contribuir na consolidação de um movimento de contraposição à hegemonização de posturas/visões que, esvaziada de criticidade, impõe uma perspectiva conservadora de Educação Ambiental. Debates sobre Estado e Revolução, presentes no Marxismo, ao encontro da ideia de transformação não reformista de uma Educação Ambiental Crítica, são apropriados ao aprofundamento da reflexão sobre conformação social e banalização da luta de classes. Consideram-se resultados deste trabalho a emergência dessa discussão e a construção de uma síntese autoral.

Palavras-chave: Materialismo histórico e dialético. Crise socioambiental. Educação Ambiental crítico-transformadora.

Abstract

We intend to emphasize the actuality of historical and dialectical materialism and a tradition of critical theory to help analyze the current socio-environmental crisis. We want to contribute to the consolidation of a movement opposed to the hegemony of positions/views that, devoid of criticism, impose a conservative perspective of Environmental Education. Debates about State and Revolution present in Marxism, reflect the idea of transformation is not a reformer of Critical Environmental Education, are appropriate for further reflection about social conformation and the trivialization of class struggle. We considerate results of this study the emergence of this discussion and the construction of an authorial overview.

Keywords: Dialectical and historical materialism. Socio-environmental crisis. Critical-transformative Environmental Education.

1 Mestre em Educação pela UFRRJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ambiente, Diversidade e Sustentabilidade – GEAPEADS – e do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade – LIEAS. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Rua Santa Ermelinda, nº 55, Campo Grande, Rio de Janeiro-RJ. (21)2411-2805 e (21)8764-7300. E-mail: <jessicarbs@gmail.com>.

2 Professor Doutor do Programa de Mestrado em Educação UFRRJ. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ambiente, Diversidade e Sustentabilidade – GEAPEADS. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Av. Gov. Roberto Silveira, s/nº, Moqueta, Nova Iguaçu-RJ. (21)8123-2232. E-mail: <guimamauro@hotmail.com>.

1 Questões Iniciais

Entendendo a educação como espaço de disputa, é evidente que o Marxismo entra nesse campo, ganha novos contornos, reafirma outros e, muitas vezes, acaba por ser rechaçado como antiquado, ultrapassado, principalmente em virtude de outras correntes que entram também nessa disputa com “novos” olhares sobre a realidade.

No entanto, quer queira quer não, é essencial o reconhecimento de que Marxismo denuncia o caráter contraditório, inegável, do modo de produção capitalista e nos alerta para as possibilidades de transformação. Uma vez teoria revolucionária por si mesma, pensa, portanto, a revolução como instrumento necessário para uma mudança significativa do padrão societário atual. Sem sectarismo, entretanto firme quanto ao lugar de onde se fala, traz-se à baila um Marxismo que pensa a revolução - e não as reformas... *ingênuas e perversas* - a partir de autores reconhecidamente marxistas, tais como: Engels, Luxemburgo, Trotsky, Gramsci, além do próprio Marx.

Embora a problemática ambiental não tenha sido uma questão central para Marx e para os autores supracitados, não se pode olvidar que o tema é tratado em obras clássicas como *O Capital* (MARX, 1994) ou *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, 2004) e, hoje, é amplamente estudado sob o viés marxista, a partir de autores, em suas várias obras, como Foster, Bensaid, Löwy, entre outros. No entanto, neste trabalho, Loureiro (2005, 2006a-b e 2008), com quem principalmente dialogamos, nos lembra ser Marx um dos pioneiros no tema.

Caminhando por entre essas questões, neste artigo dissertar-se-á sumariamente acerca de algumas categorias, como Estado e Revolução, para, adiante, buscar compreender o que seria uma EA imersa na teoria crítica, pautada por referenciais de bases marxistas, aspirante à transformação e se postando de encontro à EA de caráter conservador, reformista e, dessa forma, mantenedor da ordem capitalista.

2 Algo de Marxismo

Importante delinear, em princípio, algumas afirmações acerca do Marxismo, para que se possa reconhecer que não se trata de uma panacéia, mas de uma ordem de pensamento que procura denunciar o caráter contraditório do capitalismo. Trata-se de uma teoria revolucionária, que vê o sujeito como construtor de sua própria história. Dessa forma, não se quer fazer acreditar que exista uma só forma de pensamento, ou que o Marxismo é a melhor alternativa, porém negá-lo seria um contra-senso.

Logo, entendendo o sujeito como senhor do processo histórico, e sendo este não-linear e mutável, no capitalismo, tudo o que a burguesia cria, que parece tão sólido, pode se desmanchar. Tal classe instaurou uma ordem que é dinâmica, apesar de existirem elementos irrevogáveis (como, por exemplo, a mais-valia e a propriedade privada) a fim de que não haja a mudança do modo de produção. Ela, a burguesia, transforma, mas apenas no âmbito da reforma:

A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. As relações rígidas e enferrujadas, com suas representações e concepções tradicionais, são dissolvidas, e as mais recentes tornam-se antiquadas antes que se consolidem. Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas. (MARX; ENGELS, 2008, p. 13-14).

Para Marx, devendo constituir-se como classe distinta da burguesia, os comunistas são os mais avançados e pregam o pertencimento de classe. Logo, é no proletário³ que se vê a classe capaz de transformar o modo de produção, assim “O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo dos demais partidos proletários: a constituição do proletariado em classe, a derrubada do domínio da burguesia, a conquista do poder político pelo proletariado” (MARX; ENGELS, 2008, p. 31). Nessa linha, é o proletariado - que começa a lutar ao nascer, inicia a luta com a própria existência - que, consoante Marx e Engels (2008, p. 26), “De todas as classes que hoje se contrapõem à burguesia, [...] constitui uma classe verdadeiramente revolucionária. Todas as demais se arruinam e desaparecem com a grande indústria; o proletariado, ao contrário, é seu produto mais autêntico”.

Assim, muitos autores, a partir desse pensamento marxiano, debruçaram-se sobre a temática da luta de classes e a ressignificaram. Um exemplo é Gramsci que, segundo Carnoy (1987), otimizou o conceito de superestrutura e centralizou em suas discussões o tema hegemonia para uma melhor compreensão acerca do capitalismo. A educação é, então, um mecanismo que pode romper com os valores burgueses e corroborar com uma mudança significativa nas bases capitalísticas.

3 Deve-se levar em consideração que o proletariado a que Marx e Engels se referem não é o mesmo proletariado de hoje. Sem dúvida, a sociedade se complexificou e tal classe passou a ter outra composição, porém descrevê-la não é objetivo neste artigo.

De novo, para Marx e Engels (2008), o modo de produção deve ser transformado pelo proletariado em luta contra a classe que domina, a qual, na interpretação de Gramsci (1989a), possui a hegemonia. Mas, para isso, *munir-se* de contra-hegemonia é imprescindível, o que não se desvincula da necessidade de intelectuais:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se em sentido lato; e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica. Mas este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições [...]. O processo de desenvolvimento está ligado à dialética intelectuais-massa (GRAMSCI, 1989a, p. 21-22).

Não só o processo de criação dessa elite de intelectuais é dialético. Alerta Loureiro (2006a) que, quando se resume o Marxismo à luta de classes, simplifica-se o método dialético que “visa à compreensão da totalidade das relações existentes em determinado fato, fenômeno ou situação da realidade, em que a unidade é movimento” (LOUREIRO, 2006a, p. 18). Segundo o autor, a questão de classe é sim determinante, entretanto não é a negação de outras categorias, e acrescenta que “Todas as formas de poder são relevantes para fins de análise, mas é preciso considerar *o peso* das relações de classe no capitalismo e compreender como essa própria categoria vai se redefinindo na história, sendo impossível separar o econômico do cultural na condição atual em que nos inserimos” (LOUREIRO, 2008, p. 65).

Em suma, o Marxismo é uma corrente de pensamento que vê na luta de classes, de caráter dialético, o rompimento com a ordem vigente. A apropriação dessa questão por intelectuais diversos diverge muitas vezes, mas não exclui a tônica marxiana da transformação.

2.1 Estado: espaço de disputa

Consoante Marx e Engels (2008), o Estado atende aos interesses particulares de uma classe, a classe dominante, ou seja, possuidora do poder econômico, e media (sendo um aparelho repressivo da burguesia) a luta de classes no sentido de se manter a *ordem*. O proletariado é a classe que, em conjunto, tem plena possibilidade de derrubar a máquina do Estado. Segundo Marx, o Estado é o comitê político

da burguesia; dessa forma, descrevem Marx e Engels (2008, p. 46) que “O poder público propriamente dito é o poder organizado de uma classe para dominar a outra”, como estando em mãos da burguesia a dominar o proletariado. Ademais, reitera Lenin (2007, p. 25) que “Para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes”.

Lenin (2007) avança na teoria. Diferente de Marx, para o autor, o Estado é um espaço de disputa. Portanto, transcende a concepção inicial marxiana sobre o Estado, porque o vê como um espaço que se deve apropriar, e assim o define:

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis (LENIN, 2007, p. 25).

Luxemburgo (2008) não elabora uma definição de Estado, deixando-a ofuscada, mas dá pistas sobre o que considera. Assim como Marx, reconhece que o Estado é um Estado de classe, no caso, da classe burguesa, ou um Estado capitalista: “[...] Já é lugar comum dizer que o Estado atual é um Estado de classe. Todavia, como tudo que diz respeito à sociedade capitalista, esta afirmação não deveria, a nosso ver, ser interpretada de um modo rígido, absoluto, e sim dialeticamente.” (LUXEMBURGO, 2008, p. 50). Como melhor evidência:

No conflito entre o desenvolvimento capitalista e os interesses da classe dominante, coloca-se o Estado do lado desta. Sua política, assim como a da burguesia, entra em conflito com o desenvolvimento social. Assim, perde cada vez mais o caráter de representante da sociedade em conjunto, para transformar-se, na mesma medida, cada vez mais em um puro Estado de classe (LUXEMBURGO, 2008, p. 54).

No entanto, embora o Estado, para Rosa Luxemburgo (2008), seja um Estado da classe burguesa, isso não anula a dialeticidade e, portanto, a tomada do poder político, ou melhor, do Estado, que só é possível pelas mãos do proletariado em revolução. Logo, à maneira de Lenin, para Luxemburgo (2008), o Estado é um espaço de conflito. Conflito este que possibilita a derrubada da burguesia como classe dominante e a *ascensão* do proletariado na transformação socialista, não por meio de reformismos.

Impossibilitados de exercerem o poder, a burguesia e o proletariado ao mesmo tempo, Gramsci (1989b) segue o mesmo pressuposto e entende o Estado como condensação do conflito de classes, como campo de disputa por hegemonia e, apesar de tal processo ter certas particularidades em cada país, a crise de hegemonia é inevitável:

E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente faliu em determinado grande empreendimento político pelo qual pediu ou impôs pela força o consentimento das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (especialmente de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram de repente da passividade política a certa atividade e apresentaram reivindicações que, no seu complexo desorganizado, constituem uma revolução. (GRAMSCI, 1989b, p. 55).

Ainda segundo o autor, a hegemonia procura manter-se pela construção do consenso, sempre renovada, ou seja, pela conformação das massas. Entretanto, a ditadura da burguesia há de ser substituída pela ditadura do proletariado (LENIN, 2007), transformando o consenso na busca de uma nova hegemonia (GRAMSCI, 1989b), no embalo das “locomotivas da história” (TROTSKY, 2007, p. 166).

2.2 Pela Revolução

Lenin (2007) contrapõe a democracia do liberalismo clássico à ditadura do proletariado, uma democracia de novo tipo, em que “Segundo Engels, o Estado burguês não ‘morre’; é ‘aniquilado’ pelo proletariado na revolução. O que morre ‘depois’ dessa revolução é o Estado proletário ou semi-Estado” (LENIN, 2007, p. 35). Logo, segundo Marx e Engels (2008), o proletariado revolucionário tem o papel de aniquilar a máquina do Estado, como resume Lenin (2007, p. 59): “Quebrar essa máquina, demoli-la, tal é o objetivo prático do povo, da sua maioria, dos operários e dos camponeses mais pobres e do proletariado. Sem essa aliança, não há democracia sólida nem transformação social possível”.

É o curso da história que dirá sobre as formas políticas futuras. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a construção desse processo pelo próprio sujeito, sendo o sujeito revolucionário. Ademais, a construção de uma sociedade alternativa ao capitalismo se dá no movimento de contradições. Tal modo de produção paga um preço para superar as crises, por exemplo, alargando a participação dos trabalhadores e tornando possível a disputa pela hegemonia a partir de forças políticas distintas.

O socialismo, enquanto necessidade histórica, segundo Luxemburgo (2008), só seria possível pelo martelo de uma revolução que se daria pressupondo

[...] uma luta demorada e persistente, sendo de todo provável que, no seu curso, se veja o proletariado mais de uma vez rechaçado, e por tal forma a sua ascensão ao poder, da primeira vez, terá sido necessariamente ‘cedo demais’, do ponto de vista do resultado final da luta. (LUXEMBURGO, 2008, p. 104).

Todavia, “[...] os próprios ataques ‘prematureos’ do proletariado contra o poder de Estado são fatores históricos importantes, que contribuem a provocar e determinar o momento da vitória definitiva.” (LUXEMBURGO, 2008, p. 105).

De acordo com Trotsky (2007), a revolução socialista é a revolução permanente, uma vez que começa no terreno nacional, alastra-se pelo internacional e “só termina com o triunfo definitivo da nova sociedade em todo o nosso planeta” (TROTSKY, 2007, p. 208). Isso posto, não se exclui a dialeticidade no movimento histórico. Dessa maneira, Trotsky (2007) descreve a dialética das “etapas” históricas da revolução em expansão – etapas estas que podem ser sim saltadas, sobretudo em momentos críticos - e diferencia a revolução do desenvolvimento evolucionista ao afirmar: “[...] que a capacidade de reconhecer e utilizar esses momentos distingue, antes de tudo, o revolucionário do evolucionista vulgar” (TROTSKY, 2007, p. 164). Acrescenta ainda que

Há etapas do desenvolvimento histórico que podem se tornar inevitáveis em certas condições, sem que o sejam do ponto de vista teórico. Por outro lado, a dinâmica da evolução pode reduzir a zero etapas teoricamente ‘inevitáveis’, sobretudo durante as revoluções [...] (TROTSKY, 2007, p. 166).

Trotsky (2007) diferencia a revolução da evolução *barata*, enquanto Gramsci (1989b) distingue a revolução da restauração, no sentido de que “[...] na dialética ‘revolução-restauração’ é o elemento revolução ou o elemento restauração que prevalece, já que é certo que no movimento histórico jamais se volta atrás, e não existem restaurações *in toto*” (GRAMSCI, 1989b, p. 64)

Gramsci (1989b) explica como se forma o ‘terreno’ propício para a transformação:

Verifica-se uma crise que, às vezes, prolonga-se por dezenas de anos. Esta duração excepcional quer dizer que se revelaram (amadureceram) contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente

para conservar e defender a própria estrutura esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las. Estes esforços incessantes e perseverantes [...] formam o terreno ‘ocasional’ sobre o qual se organizam as forças antagonistas, que tendem a demonstrar [...] que já existem as condições necessárias e suficientes para que determinados encargos possam e, por conseguinte, devam ser resolvidos historicamente [...] (GRAMSCI, 1989b, p. 46).

Assim, embora existam forças conservadoras que buscam manter inalterado o modo de produção capitalista, as contradições emergem e a mudança - revolucionária - se torna inevitável, como deixa entrever Gramsci (1989b, p. 11-12), ao dizer que “O maquiavelismo serviu para melhorar a técnica política tradicional dos grupos dirigentes conservadores, assim como a política da filosofia da práxis: isto não deve mascarar o seu carácter essencialmente revolucionário [...]”.

3 O Marxismo e a Questão Ambiental: recortes

Sobrevoou-se um pouco da teoria marxista e se chega, enfim, ao tema que, secundário nessa teoria, fez-se para alguns estudiosos, com o desenvolvimento do capitalismo, também central em seus estudos. Segundo Loureiro (2006a, p. 15), “A questão ambiental inexistia ou era marginal à reflexão intelectual. O fenômeno é compreensível, se levarmos em consideração que não se sofria (*sic*) as graves consequências da degradação dos espaços naturais e do meio em que se vivia, como na atualidade”.

No modelo societário vigente, a natureza, tendo utilidade para o ser humano, constitui-se mercadoria e passa a ter um valor atribuído socialmente, um valor de troca, e já que as relações sociais são materializadas nas relações entre as mercadorias, estas se tornam fetiches que ofuscam tais relações. E, como nos lembra Loureiro (2006a, p. 16), “[...] as relações sociais envolvem não só interações entre indivíduos, grupos ou classes, mas compreendem as relações desses com a natureza”.

Os sujeitos veem a obra que fazem e não se reconhecem nela, a que Marx (2004, p. 87) se refere quando “Todo auto-estranhamento do homem de si e da natureza aparece na relação que ele outorga a si e à natureza para com os outros homens diferenciados de si mesmo”. Esse estranhamento, que é auto-estranhamento, desumaniza e desvaloriza influenciando, ademais, a relação ser humano/natureza. Dessa forma, segundo Marx (2004, p. 80),

Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Nessa separação entre o ser humano e o produto de seu próprio trabalho, reflete-se a separação entre aquele e a natureza, até porque a natureza é a fonte dos valores de uso e, mormente, é sobre ela e sobre si mesmo que atua o ser humano com o trabalho. Para Loureiro (2006a, p. 19), “[...] a emancipação humana, o livre manifestar das potencialidades humanas e o enriquecimento espiritual que resulte no “reencontro com o natural” dependem da emancipação material e do fim da alienação”.

Como consequência desse estranhamento/alienação, Gramsci (1989b) esclarece sobre a naturalização das relações sociais, da conformação dos sujeitos com a situação em que se inserem, o que, em certa medida, *paralisa* o ser humano diante das possibilidades de transformação:

Uma das criações mais comuns é aquela que acredita ser ‘natural’ que tudo o que existe deve existir, não pode deixar de existir, e que as próprias tentativas de reforma, por pior que andem, não interromperão a vida; as forças tradicionais prosseguirão atuando, e a vida continuará (GRAMSCI, 1989b, p. 30-31).

Entretanto, apesar de o regime burguês ter se tornado a própria arma da guerra (TROTSKY, 2007), Gramsci (1989a, p. 40) amplia a questão:

[...] todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resultado de todo passado. Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível.

Enfim, as relações que o ser humano estabeleceu com a natureza em virtude do modo de produção capitalista (pode-se ressaltar, por exemplo, a ideia de progresso

desenfreado a partir do desenvolvimento tecnológico e da “dominação”⁴ sobre a natureza, o que acaba por privilegiar uma minoria) naturalizaram-se, a ponto de não se reconhecerem ou se pensarem outras formas de se relacionar. Assim, se as relações sociais se materializam nas relações entre as mercadorias e acabam se materializando nas relações com a natureza, não há como desvincular a discussão ambiental da análise crítica e histórica acerca do modelo atual, o que, consoante Loureiro (2006a), tem sido feito por movimentos ambientalistas, mídia, Estado e empresas.

3.1 Educação Ambiental? Para quê?

Parte-se do pressuposto de que a educação é um campo de disputa que, nas palavras de Layrargues (2005, p. 212), “se torna palco permanente de conflito entre interesses conservadores e libertários”. Por conseguinte, fica claro que a educação pode ser um mecanismo de dominação ideológica para a manutenção da ordem social vigente, assim como, em contrapartida, pode ser um mecanismo para a disputa desse campo por meio de forças contra-hegemônicas. Logo, Mészáros (2008, p. 52) sintetiza que “[...] seja em relação à ‘manutenção’, seja em relação à ‘mudança’ de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente”. Essa discussão permeia uma “outra”: a EA.

É sabido que a contemporaneidade se caracteriza pelo acirramento da crise socioambiental. Essa crise é evidenciada aos quatro cantos e, indubitavelmente, tanto a mídia quanto a escola difundem informações sobre tal problemática. Entretanto, sobretudo nas três últimas décadas, não se veem resoluções/avanços a respeito disso. Lembra Loureiro (2006a, p. 24):

As causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade-natureza não emergem apenas de fatores conjunturais ou do instinto perverso da humanidade, e as consequências de tal degradação não são consequências apenas do uso indevido dos recursos naturais; mas sim de um conjunto de variáveis interconexas, derivadas das categorias: capitalismo/modernidade/industrialismo/urbanização/tecnocracia. Logo, a desejada sociedade sustentável supõe a crítica

4 Usaram-se as aspas na palavra dominação, visto que, de acordo com Loureiro (2006a p. 21), “[...] é preciso entender que a humanidade não domina a natureza, mas interage com ela e nela”.

às relações sociais e de produção, tanto quanto ao valor conferido à dimensão da natureza.

Sendo o educando e o educador sujeitos fundamentais na tentativa de transformação da sociedade atual e o ensino, práxis, a EA vem a acoplar a dimensão política revelando, para tanto, as desiguais relações de poder (GUIMARÃES, 2000) e a servir como um dos mecanismos de mudanças significativas.

Segundo Loureiro (2005, p. 69):

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribuir para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza.

Tal autor deixa claro que, para além dessa construção de valores, atitudes, conceitos e habilidades, há que se tentar implementar um padrão civilizacional e societário diverso do atual e que ressignifique as relações entre ser humano e natureza. Pensando dessa forma, há de se reconhecer que a crise socioambiental é mais do que o reconhecimento de que o modo de produção capitalista tem limites, mas é a clareza da urgência de se pensar outra forma de produção material da vida.

Só para utilizar um exemplo acerca das causas da problemática ambiental e a urgência de se implementar um outro modelo societário, cita-se Santos (2008), em referência à tecnologia, tema imbricado na questão discutida:

Em sua versão contemporânea, a tecnologia se pôs ao serviço de uma produção à escala planetária, onde nem os limites dos Estados, nem os dos recursos, nem os dos direitos humanos são levados em conta. Nada é levado em conta, exceto a busca desenfreada pelo lucro, onde quer que se encontrem os elementos capazes de permiti-lo. (SANTOS, 2008, p. 181).

Logo, não se trata de retroceder a produção tecnológica, mas sobretudo não pensá-la pelo viés do lucro, espinha dorsal do capitalismo. Há de desenvolvê-la sim, no entanto levando em consideração as limitações ambientais e os objetivos para os quais serve esse desenvolvimento, se para o *capital*, se para a *emancipação humana*. Eis o mesmo dilema da EA.

3.2 A Educação Ambiental Conservadora

A EA está nas escolas de uma maneira ou de outra (GUIMARÃES, 2006), todavia o que vem a ser questionado é que EA é essa a que se propõe e quais são os seus efeitos. Daí, traz-se para o campo de disputa duas formas de se conceber e também de se praticar a EA: de um lado, a EA Conservadora; e de outro, a EA Crítico-Transformadora. Não que sejam dois campos assim tão díspares, na verdade utilizam-se essas duas nomenclaturas até por uma questão didática, porém é importante diferenciá-las, levando em conta suas aproximações e até outras vertentes que delas surgem, ou podem vir a surgir.

A EA Conservadora é aquela que, segundo Guimarães (2004), tem estado mais presente nas escolas. Em sentido lato, trata-se tanto de concepções quanto de práticas ingênuas e/ou equivocadas, uma vez que não propõem uma mudança significativa do modelo societário vigente. A vertente ecológico-preservacionista está muito presente no discurso ambientalista amplamente reconhecido e que, de acordo com Loureiro (2005, p. 81), “[...] não vem conduzindo à mobilização permanente e ao envolvimento de amplas parcelas da população, a não ser em situações urgentes, concretas e específicas”. Não que a preservação não seja importante, no entanto é mais que sabido que essas ações isoladas não resolvem a questão maior da crise socioambiental.

Da mesma forma, uma vertente individualista-comportamental acusa o sujeito responsabilizando-o e corrompendo-o a pensar que o “cada um fazer sua parte”, aliás clichê bastante recorrente, é o ponto central da problemática socioambiental. Um exemplo disso é o incentivo substancial em função da reciclagem, no lugar de se pensar primeiro a reutilização e a redução do consumo.

À mesma maneira que a questão da reciclagem, Layrargues (2006, p. 81), mais uma vez muito bem ressalta que se fala “[...] muito na escassez absoluta de água potável no planeta, quando se verifica a preciosidade que é a água doce no mundo, mas nos esquecemos de debater a escassez relativa da água no território, quando se verifica a desigual distribuição entre os humanos, para as distintas formas de apropriação e os diferentes usos desse recurso”.

Outra vertente conservadora é a ideológico-romantizado-naturalizada em que se enxerga o meio ambiente/a natureza, além de dominados pelo ser humano, como divinizados. Dessa forma, segundo Loureiro (2005, p. 70), muitos educadores se restringem à sensibilização ou à instrumentalização, que são “[...] mecanismos de promoção de um capitalismo que busca se afirmar como verde e universal em seu processo de reprodução, ignorando-se, assim, seus limites e paradoxos na viabilização de uma sociedade sustentável”.

Nesse caminho, ressalta-se ainda a vertente tecnicista que propõe mudanças nas relações técnicas e instrumentais para com o meio ambiente, daí se pode também direcionar a discussão para a tecnologia, “[...] desprezando como estas (relações técnicas e instrumentais) se articulam às relações sociais e são criadas na história. Falta aí o sentido de complexidade e de entendimento de que a totalidade implica uma unidade natureza-sociedade” (LOUREIRO, 2006b, p. 120).

Mais uma vez, recorre-se a Layrargues (2005, p. 180) que, estudando a problemática da reciclagem das latinhas de alumínio, traz para o debate que:

Essa prática educativa, que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade-fim, em vez de considerá-la um tema-gerador para o questionamento das causas e consequências da questão do lixo, remete-nos de forma alienada à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem, evadindo-se da questão política.

Assim como esse tipo de tecnicismo desconsidera as discussões políticas e éticas, uma vertente de educação bancária é largamente reconhecida por pesquisas nas escolas, como se simplesmente a “[...] difusão da percepção sobre a gravidade dos problemas ambientais e suas consequências para o meio ambiente” (GUIMARÃES, 2006 p. 15) fosse dar conta de se resolver a crise que vivemos. De acordo com Guimarães (2000, p. 84), não se deve limitar a EA a informar as consequências da crise, mas “desvelar e agir sobre as relações que originaram os problemas ambientais (suas causas epistemológicas, ético-políticas, materiais etc.)”.

Findando essa sintética caracterização da EA Conservadora, volta-se à vertente fragmentária, fruto do positivismo e do cartesianismo que moveram a ciência e que, de certa forma, ainda movem, desmerecendo a complexidade do tema. Segundo Loureiro (2005, p. 180), nas escolas são implementados vários programas, porém de maneira reducionista,

[...] já que em função da reciclagem, desenvolvem apenas a coleta seletiva de lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo.

Essa EA Conservadora é reformista e serve a lógica do mercado, logo, a lógica do capitalismo. Hegemonicamente, esta é a que é difundida pelas escolas e pela mídia e acaba por corroborar com a naturalização do sistema. Daí, evidencia Loureiro (2006a, p. 23) que “[...] não há ecossistemas imutáveis, e a espécie humana, enquanto existir sobre a Terra, atuará neles. O que pode e deve mudar é o padrão societário e, conseqüentemente, a visão de mundo que se tem e o tipo de relações sociais e de produção aí inseridos”. Fecha-se com uma indagação de Gramsci (1989a, p. 12): “O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte?”

3.3 A Educação Ambiental Crítico-Transformadora

A EA Crítica e Transformadora, não entendida como a salvação, mas como contribuição para pensá-la, é, por conseguinte, um instrumento valioso no campo de disputa atravessado, muitas vezes, pela EA Conservadora embalada pela racionalidade dominante. Essa racionalidade que se apropria do discurso hegemônico e se pauta nos paradigmas da sociedade moderna consumista traz em seu bojo o que Guimarães (2005, p. 123) chama de *armadilha paradigmática*, ou seja, aquilo que:

[...] provoca a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva de forma redundante. Produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao ‘caminho único’, traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. É esse processo que vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como educação ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica.

Assim, a EA Crítica é a proposta de um modelo societário divergente do atual, é:

O desafio para a consolidação de uma cidadania substantiva e direta (que) reside na capacidade de publicizar as instituições formais, de estabelecer práticas

democráticas cotidianas, de promover uma escola capaz de levar o aluno a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e de consolidar uma 'cultura de cidadania', nos planos local, regional ou internacional, articulada aos processos de transformação sistêmica (LOUREIRO, 2005, p. 75).

Assim como, para Mészáros (2008, p. 25), “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Para tanto, a crença em que as mudanças substanciais, mesmo acusadas de utopismo, são realizáveis, uma vez que não se acredite na infinitude de um sistema que faz emergirem, todo o tempo, as suas próprias contradições, é imprescindível para fortalecer a ideia da própria transformação.

A torto e a direito tem sido utilizado o termo EA Crítica, ou EA Transformadora, ou mesmo EA Emancipatória, entretanto, indaga-se a que crítica, a que transformação, a que emancipação se faz referência nos infundáveis estudos da área. Sabe-se que o pensamento reformista, de acordo com a nova socialdemocracia, lidera nessas produções, no sentido de que se limita ao modo de produção vigente e nem sequer faz menção a transcendê-lo.

A EA, aqui pensada como revolucionária, alia-se à ideia da tomada do Estado. Esse Estado - comitê político da burguesia (MARX; ENGELS, 2008), espaço de disputa (LENIN, 2007), condensação do conflito de classes (GRAMSCI, 1989b) - lido dialeticamente no processo histórico, acaba por colaborar com a ilusão de uma democracia, não realizada, que não interfere na acumulação de capital; entretanto abre a possibilidade de disputa. E é nesse ínterim que a contra-hegemonia tem a oportunidade de derrubar o Estado que está posto. A construção de uma sociedade alternativa ao capitalismo se dá nesse movimento de contradições e, não obstante a sua natureza seja a de manter a hegemonia de uma classe, é nessas contradições que se encontram espaços de disputa pela nova hegemonia.

Assim, constata-se que a educação é sim um mecanismo de luta contra-hegemônica, um campo propício ao estabelecimento de novas formas de pensar a produção material da vida. A EA surge como um braço dessa educação que, mesmo sendo uma área recente, datada praticamente da década de 70, é o que muito bem evidencia as contradições do modo de produção capitalista e que pode contribuir com a construção, não reformista, de outro padrão societário.

4 Considerações Finais: “reforma ou revolução”⁵?

A luta de classes é um fato: pode ser escamoteada, romantizada, mas existe. O modo de produção capitalista é injusto, é classista, privilegia os poucos que acumulam capital. A natureza cada vez mais espoliada está à mercê desse sistema e a crise socioambiental, decorrente do desenvolvimento deste, potencializa-se.

O Marxismo, acusado da secundarização da problemática ambiental, numa atenta releitura, mostra, a começar pelas obras clássicas, as imbricações do tema com toda a análise da sociedade capitalista e a supera, a partir da atualização de suas discussões. O que se pretende com este texto é ressaltar a importância do referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético e toda uma tradição da teoria crítica, para subsidiar uma análise consistente da atual situação de crise socioambiental. A afirmação deste referencial objetiva se contrapor à hegemonização de posturas e visões que, esvaziada de criticidade, impõe uma perspectiva conservadora de EA. Sem dúvida, os debates sobre Estado e Revolução serviram de reflexão sobre o que está naturalizado, sobre a conformação social e mesmo banalização da luta de classes, ao encontro da ideia de transformação sistêmica não reformista; desaguam, por conseguinte, na educação como campo de disputa.

A educação - ato político - é sim um mecanismo de transformação social, não o único, não a salvação, mas, pelo fortalecimento dado pela consistência teórica, alimenta uma prática de desvelamento, problematização, proposição e mobilização, que impõe no movimento histórico dialético, constituinte da realidade, a consolidação de forças contra-hegemônicas. Forças fundamentais para que se crie o ambiente fecundo para a gênese do novo, resultante de sínteses dialéticas. E a EA Crítico-Transformadora, não falaciosa e que abarca esse Marxismo aqui discutido, de não reformismo, é para nós uma contribuição para potencializar o movimento revolucionário que se faça permanente na construção de uma outra sociedade; essa, socioambientalmente sustentável.

5 “Reforma ou Revolução?” é o título do livro de Luxemburgo (2008) que, embora já citado neste artigo, remete à discussão central deste texto.

Referências

- CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a.
- _____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b.
- GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papyrus, 2004.
- _____. **Educação Ambiental.** V. 1. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2000.
- LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LENIN, V. L. **O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e “Teorias Críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- _____. Teoria Social e Questão Ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P. ; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.
- _____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **O Capital**. v. 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

TROTSKY, L. **A Revolução Permanente**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Recebimento em: 09/08/2010.

Aceite em: 01/08/2011.