

Crítica ao fetichismo da individualidade e aos dualismos na educação ambiental

Critic to the fetichism of (the) individuality and the dualism in environmental education

Carlos Frederico B. Loureiro*

RESUMO

No presente artigo estabelecemos a crítica a duas categorias recorrentes em Educação Ambiental, tanto em termos práticos quanto discursivos: o fetichismo da individualidade e os dualismos escola-sociedade, linguagem-trabalho. À luz de um referencial teórico inserido na tradição dialética emancipatória, problematizamos os limites e as implicações pedagógicas de tais categorias no fazer educativo ambiental. Com isso, sinalizamos para a necessidade de maior reflexão e debates acerca do que representa a incorporação de certos posicionamentos a-históricos e não-dialéticos, apesar de por vezes relacionais, diante dos desafios e finalidades que os educadores ambientais historicamente se colocam. Por fim, reafirmamos a pertinência do método dialético marxiano, quando se tem por objetivo a construção de uma Educação Ambiental baseada na compreensão complexa e contextualizada da realidade e focalizada na superação das relações sociais estabelecidas no capitalismo, como caminho para a concretização de um novo patamar societário na natureza.

Palavras-chave: Educação Ambiental; fetichismo; dualismo; crítica; dialética emancipatória.

* Doutor em Serviço Social. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UFRJ. Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – IP/UFRJ e do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – Prodema/UESC. Coordenador do Laboratório de Investigações e Estudos em Educação, Ambiente e Sociedade – LIEAS/FE/UFRJ. E-mail: floureiro@openlink.com.br

ABSTRACT

In this article we establish the critic made to two recurrent categories in Environmental Education, in practical and discursive terms: the fetishism of individuality and the dualism school-society, speech-work. In the context of a theoretical reference from the emancipating dialectic tradition, we question the limits and the pedagogical implications of these categories in practicing environmental education. In this way, we draw attention to the necessity of deeper considerations and more debates of some non-historical and non-dialectic points of view, eventhough sometimes related, in face of the challenges and objectives that environmental educators historically deals with. At last, we reaffirm the relevance of Marx's dialectical method, when the objective is the construction of an Environmental Education established in understanding the reality in its complexity and context, and focused in excelling the social relations that were established in capitalism as a way to solidify a new level of the society in the nature.

Key-words: Environmental education; fetichism; dualism; critic; emancipating dialectic.

Introdução

Iniciemos com uma constatação. É indiscutível a ampliação das discussões relativas à Educação Ambiental em diversificados grupos e setores da sociedade nas últimas duas décadas, particularmente no Brasil.

O governo federal consolidou, em sua atual gestão, o Órgão Gestor da Educação Ambiental, criando mecanismos institucionais que permitem rumarmos para o processo de construção desta como política pública, numa atuação de proximidade entre Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação inimaginável há duas décadas atrás e pouco vista em outros países da América Latina e Europa.

Há uma diversificação de experiências nos mais diferentes contextos geográficos e culturais que impressiona pelo volume e criatividade, bastando, para constatar a veracidade dessa afirmação, dar uma rápida analisada nos documentos de eventos como: encontro anual da Anped de 2004 e de 2005; V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado em 2004; II Congresso Internacional de Educação Ambiental, também ocorrido em 2004, entre vários outros que não só acontecem regularmente como vão se ampliando ao longo do tempo.

Há igualmente um aumento no número de redes de educadores ambientais e de discussões no âmbito destas, como pode ser observado nos registros do sítio da Rede Brasileira de Educação Ambiental (www.rebea.org.br).

Por último, não podemos deixar de mencionar a inserção de educadores ambientais e da Educação Ambiental como linha de pesquisa em um número considerável de programas de pós-graduação que podem ser listados por meio de associações como Anped (www.anped.org.br) e Anppas (www.anppas.org.br) e que podem ser identificados nos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq (www.cnpq.br). Hoje, temos professores doutores atuando em universidades públicas e privadas cuja trajetória política, profissional e acadêmica se fundem à própria história da Educação Ambiental brasileira. Além disso, dissertações e teses defendidas, tendo por objeto a Educação Ambiental, vêm mantendo um patamar numérico expressivo nos últimos dez anos, conforme dados cadastrados na Capes (www.capes.gov.br).

É exatamente em função desse cenário que julgamos ser crescente a responsabilidade dos educadores ambientais inseridos na Academia na consolidação e aprofundamento de questões teóricas e metodológicas e na socialização de conhecimentos, garantindo a reflexão qualificada e o permanente questionamento e aprimoramento na prática de todos que se identificam com a Educação Ambiental.

Dentro do universo de discussões possíveis e merecedoras de atenção, estabelecemos um recorte necessário, procurando o aprofundamento em torno de dois elementos que se apresentam recorrentes. O primeiro, se caracteriza pelo que podemos chamar de “fetichismo da individualidade”, utilizando terminologia presente em Duarte (2004). Ou seja, o entendimento implícito ou explícito do indivíduo como “algo em si”, “verdade em si”, descolado das relações sociais, idealizado e reificado. O segundo, se define como sendo um problema de método e de efeito no pensamento da própria fragmentação da organização social capitalista: os dualismos, no caso, abordaremos particularmente dois destes (a cisão escola-sociedade e linguagem-trabalho) e suas implicações para a construção dos argumentos na Educação Ambiental, sem, evidentemente, a pretensão de esgotar temas tão vastos, mas com a intenção de trazer apontamentos iniciais que auxiliem na formulação de argumentos inseridos na tradição dialética emancipatória (crítica e transformadora).

Para fins do esclarecimento de posicionamento assumido ao longo da argumentação produzida no texto, defendemos uma Educação Ambiental que, para poder se afirmar como paradigmaticamente inovadora, tenha como premissas básicas (LOUREIRO, 2004, 2004a):

- (1) o pressuposto de que a natureza é uma unidade complexa e a vida o seu processo de auto-organização;
- (2) a certeza de que somos seres naturais e de que redefinimos nosso modo de existir na natureza pela própria dinâmica societária (cultural) na história natural;
- (3) o entendimento de que os agentes sociais são constituídos por mediações múltiplas: logo, não podem ser pensados exclusivamente em termos mentais, ditos racionais ou não – somos entes sociais cuja liberdade e individualidade se formam na existência;
- (4) a definição de educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que constituem a realidade;
- (5) a finalidade de buscar a transformação social, o que engloba indivíduos e grupos (classistas ou não) em novas estruturas institucionais, como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de se viver na natureza.

Pressupostos do debate

O pensamento moderno dominante é marcado por uma visão essencialista/transcendental, oriundo da Grécia Antiga. Basicamente, o que se afirma como verdade é o princípio segundo o qual nos desdobramos na história por meio de determinações essenciais. Com isso, a ação prática não tem sentido condicionante e nem a realidade histórica pode ser alterada pela atividade de nossa espécie (LESSA, 2001). A conseqüência dessa concepção ontológica do ser é: o fundamento da história deixa de ser ela própria, mas sim algo que a ela transcende, sendo esta uma das premissas dos dualismos reproduzidos na Educação Ambiental. Dentre as conseqüências desse aspecto, ter um fim determinado por uma essência a-histórica permite supor uma teleologia na natureza, uma finalidade prévia e atemporal, o que fere, por exemplo, a concepção desta como auto-organização, cujas leis se definem em seu próprio movimento e relações, conceito inerente à teoria da complexidade, tão aceita entre educadores ambientais de diferentes tendências.

A reprodução acrítica desse tipo de formulação tem uma conseqü-

ência direta na Educação Ambiental. Com extrema simplificação de como nos constituímos, não raramente nos discursos é imputada à espécie uma essência ruim, egoísta e destrutiva. Isso tem como clara implicação se poder dizer que o limite máximo de nossa existência genérica está na atual formação social, pois é a expressão mais acabada de uma essência imutável – é o fim da história, daqui para frente o que se busca como exequível é minimizar os efeitos de nossa ação na natureza por mecanismos estritamente tecnológicos ou espirituais.

No que se refere aos dualismos, é comum que se atribua à escola um grau de responsabilidade no processo de formação de valores e comportamentos que só é cabível se a imaginarmos ou como algo cuja dinâmica independa da sociedade da qual é uma prática social ou como sendo a reprodução direta e fiel da sociedade, como no pensamento escolanovista. Torna-se a instituição que pode ser a “salvação da espécie” ou que está destinada a reproduzir a sociedade, deixando de ser compreendida de modo dialético no conjunto das práticas sociais pelas quais somos formados e suas contradições específicas. Esse nosso entendimento significa admitir que esta tem importância crucial, mas não é absoluta em suas atribuições constitutivas do ser social-biológico.

Outro tipo mais refinado de dualismo é comum aos educadores ambientais que se identificam com o que poderíamos denominar de paradigma pragmático-lingüístico (AZAZIEL, 2005a). Os que aí se inserem trazem importantes contribuições principalmente no que diz respeito a como se evitar pensar a natureza enquanto unidade pela diluição da singularidade antropológica nesta. Ajudam a entender os processos culturais e interpretativos, de criação de significados, discursos e narrativas, sem os quais simplesmente não temos identidade como espécie, e ajudam a evitar formulações que pensam o ambiente como uma externalidade totalmente objetiva. Todavia, estabelecem formulações teóricas que comumente recaem numa determinação apriorística da linguagem sobre a realidade, ignorando a dialeticidade entre realidade objetiva e linguagem na formação da cultura pela qual produzimos as significações e representações, de acordo com Martins (DUARTE, 2004). E mais, tendem a secundarizar ou minimizar como o modo de organização social se define a partir da produção dos meios de vida; processo de trabalho com o qual se vincula a linguagem como expressão da consciência para conceituarmos, conferirmos sentido a algo e representarmos simbolicamente a realidade, interagindo dialeticamente com a própria produção dos meios de vida (AZAZIEL, 2005b).

Diante dessas constatações, vamos discorrer a seguir um pouco mais sobre alguns conceitos que contribuem para a reflexão crítica e superação

desses dualismos e do fetiche da individualidade.

Pressupostos conceituais: para o entendimento da crítica

Vázquez (1990) define práxis como a atividade prática de nossa espécie que, para constituir os agentes sociais, transforma o mundo natural-social, humanizando-o. Sendo a práxis uma atividade teórico-prática (ideal/material), apresenta-se como atividade subjetiva e como atividade objetiva (exercida sobre uma realidade, independente da consciência acerca desta). Portanto, a práxis caracteriza-se pela ação de um ser humano sobre a matéria, objetivando a transformação do “mundo exterior” e, nesse movimento, a transformação do “mundo interior”.

Dentre as formas de práxis elencadas por este filósofo mexicano, podemos destacar:

- *Práxis produtiva*, que se refere à transformação da natureza pelo trabalho humano, criando algo distinto do ente, mudando a realidade externa. Atividade de produção, autoprodução e transformação do sujeito – a *poiésis*;¹
- *Práxis artística*, relativa à criação tanto material quanto espiritual de uma nova realidade pela arte, a partir da necessidade humana de expressão e objetivação;²
- *Práxis científica*, manifestada pela atuação do pesquisador sobre um objeto, tendo por finalidade o desenvolvimento de uma teoria

¹ Poiésis vem do grego e significa literalmente produção ou criação, constituindo-se, portanto, em uma dimensão da práxis (sem se esgotar nesta) e não algo externo a esta (MARX, 2004, 2002) como se chega a falar entre educadores ambientais que estabelecem a dicotomia social-biológico a partir de uma matriz biologizante comum em autores como Humberto Maturana (MATURANA; VARELA, 2001).

² Objetivação no sentido posto por Ranieri (2001), de exteriorizações históricas das pessoas, a atividade que vai da subjetividade à objetividade, retornando à própria subjetividade (reconfigurando a totalidade). Distinto, portanto, do conceito de estranhamento, movimento de objetivação expropriado, alienado, que impede que a objetivação se realize em conformidade com as potencialidades de cada um (SARTRE, 2002).

e de um meio instrumental necessário às nossas relações no ambiente;

- *Práxis política*, a ação intencional na sociedade – cuja forma mais elevada é a práxis revolucionária de grupos e classes sociais visando à transformação da sociedade.

Esta é uma forma ilustrativa didática e também esquemática, dentre outras possíveis, de pensar a práxis, que, apesar disso, ajuda-nos a entender como dialeticamente, sob uma perspectiva emancipatória, não cabe pensar em dissociações entre subjetividade-objetividade, constituição do indivíduo e sociedade instituída na história. “Assim, a subjetividade não é imanente ao indivíduo, mas vai se constituir a partir do inter cruzamento dessas dimensões, de dentro e fora do indivíduo” (SILVEIRA, 2002, p. 104). Numa abordagem dialética marxiana, a individualização e a personalidade constituem-se na concretude da vida social, num determinado processo histórico que “marca” e é “marcado” por cada um de nós. Com isso, a subjetividade deixa de ser um pressuposto invariante e torna-se um movimento repleto de possibilidades, escolhas, condicionantes. É por isso que Gramsci, em seu entendimento da filosofia da práxis, coloca em *Cadernos do Cárcere* como pergunta central “em que o homem pode se transformar?” e não mais “o que é o homem?” (RAGAZZINI, 2005, p. 38).

A produção do novo é uma das características mais marcantes do trabalho realizado pelo *Homo sapiens*, pois sempre que este se realiza estabelecemos o movimento (dialético) permanência-superação. Ao transformar na natureza, o indivíduo transforma a si mesmo e à sociedade. Como nos diz Lessa (2001, p. 95):

Todo processo de objetivação cria, necessariamente, uma nova situação sócio-histórica, de tal modo que os indivíduos são forçados a novas respostas que devem dar conta da satisfação das novas necessidades a partir das novas possibilidades. Por isso, a história humana jamais se repete: a reprodução social é sempre e necessariamente a produção do novo.

No escopo dessa orientação paradigmática, podemos afirmar que o caráter da atividade de nossa espécie possui um sentido eminentemente prático, posto que a atividade teórica *per se*, que se opera apenas no pensa-

mento e que propicia conhecimentos imprescindíveis à transformação da realidade, não é em si mesma uma forma de práxis.

O equivalente pode ser dito para as representações e significados simbólicos decorrentes da linguagem. Para que as idéias ganhem materialidade são necessários agentes sociais que as ponham em ação como uma força prática (MARX; ENGELS, 2001). E é nesse movimento dinâmico que a atividade redefine a idéia que, por sua vez, permite a constituição de novos valores e significados que interferem na prática. Ou seja, aí se estabelece a vinculação complexa entre linguagem e trabalho pela práxis.

Nesse momento, podemos dizer que a primazia ontológica do trabalho (práxis) não apresenta caráter absoluto e linear. Mas refere-se ao reconhecimento desta categoria como sendo a que permite a transformação do ente social, pelo simples fato de ser o nosso próprio metabolismo na natureza, possibilitando a definição das categorias já estritamente sociais (sociabilidade, divisão do trabalho e linguagem). Como afirma Antunes (1999, p. 141), *“as formas mais avançadas da práxis social encontram no ato laborativo sua base originária. Por mais complexas, diferenciadas e distanciadas, elas se constituem em prolongamento e avanço e não em uma esfera inteiramente autônoma e desvinculada das posições teleológicas primárias”*. Este prolongamento complexificado e não meramente derivativo do trabalho permite estabelecermos relações dialéticas sem recairmos em dualismo ao pensarmos o “mundo da economia” e o “mundo da linguagem”. Pensar por dualismos leva-nos a ver as “coisas” como estando isoladas, independentes, ou que até se tocam, se relacionam, mas, nesse segundo caso, em última instância uma dimensão determina a outra unidirecionalmente.

Naquilo que nos interessa no presente artigo, no nosso entendimento a determinação da linguagem sobre o trabalho gera uma distorção da realidade, que fica reduzida à subjetividade. Passa-se a colocar como finalidade da Educação Ambiental o entendimento de discursos sem historicidade, a intersubjetividade transforma-se na única variável de interesse na explicação dos fatos sociais e a natureza acaba por se esgotar na condição de categoria conceitual e simbólica humana.

Como a qualidade de se afirmar a verdade torna-se estritamente subjetiva e não mais objetiva-subjetiva, não há mais necessidade de compreensão dos condicionantes históricos e econômicos (organização social) que situam os embates e disputas entre perspectivas distintas. Aceita-se o diverso e o plural sem contextualizar e perceber que tal diversidade natural é formada por agentes sociais concretos em relações desiguais na

sociedade capitalista, que buscam hegemonia ou dominação e não apenas a convivência harmônica de idéias divergentes. Com isso, passa-se a priorizar o diverso em detrimento do igual, como se fossem categorias estanques. Assim, a emancipação torna-se discursiva, relativa à autonomia de idéias e não uma relação dialógica entre esta capacidade de “liberdade simbólica”, de consciência, de escolhas racionais em cada cultura e a liberdade objetiva diante da expropriação material.

Em síntese, naquilo que se refere à atividade educativa, quando pensamos em mudar a realidade em busca de novos patamares societários na natureza, não basta a ação comunicativa, a razoabilidade argumentativa e a alteridade. Estes valores e o diálogo devem ser construídos na prática pedagógica vinculados à compreensão crítica dos interesses, necessidades e conflitos estabelecidos em dada organização social, no caso, uma organização capitalista, portanto, desigual no uso e apropriação da base vital e na distribuição do que é socialmente criado, produzido.

A concepção relacional-dialética de nossa espécie, e não meramente interacionista, evita reduzir a pessoa a um reflexo de determinações econômicas e, igualmente, evita o reducionismo inverso: submeter a existência e a realidade ao subjetivismo relativista ou exclusivamente ao simbólico. Deste modo, o senso ético, a responsabilidade diante de si, do outro e do mundo, as escolhas relativas às dimensões individuais se situam em contextos complexos do movimento objetividade-subjetividade (RAGAZZINI, 2005).

Lessa (2003), analisando o recente debate inaugurado por atores como Antonio Negri e Michael Hardt sobre “trabalho imaterial”, com rigor analítico e metodológico, destaca os equívocos de se pensar por dualismos ao se separar a idéia (imaterial) da matéria (“coisalidade natural”). Não só isso leva a pensar o plano material como algo inerte, passivo diante da idéia, retomando o idealismo e o essencialismo, como leva à perda de historicidade da existência humana e à *“possibilidade de reconhecer a ideologia como uma categoria objetiva do mundo dos homens, como um complexo que exerce força material na reprodução social”* (LESSA, 2003, p. 40) e, portanto, não algo meramente subjetivo.

Em resumo, a complexidade do *Homo sapiens*, ser biológico-social (MORIN, 2003 e 1999), não permite que se pense como material apenas o ente com massa e energia, mas sim a própria relação. Além disso, deve ser considerado na formação de nossa condição cultural, a organização econômica e “complexos ideológicos” como arte, educação, religião, política, entre outros, em processos de mútua constituição na existência (a totalidade social), indispensáveis à sobrevivência da espécie.

Em resumo, podemos afirmar que somos uma espécie da natureza que se constitui enquanto tal e aos indivíduos que a ela pertencem pelo constante metabolismo com o exterior (pelo trabalho), o que nos transforma em “seres naturais ativos”, atividade vital que garante a existência individual e da sociedade (MARX; ENGELS, 2002). Ao mesmo tempo, essa atividade vital do “eu” na natureza é permeada pelas relações que o indivíduo estabelece com outras pessoas, subjetivando-as. Nesse processo, cada indivíduo é a síntese singular das relações sociais (LABICA, 1990).

Situando o debate na educação

Fazemos a história, mas a fazemos sob certas condições situadas espaço-temporalmente (MARX, 2003).

Entendemos que a subjetivação na atualidade impregna a cultura da “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1997),³ que enfatiza o autocentramento, a noção de indivíduo autogestionário, num enfoque atomístico que reforça as relações utilitárias a serviço do Capital, a coisificação da natureza, sendo também por ela impregnada.

Essa racionalidade que preside as relações sociais, por meio da reificação do presente, não só reforça a perspectiva de manutenção do ordenamento capitalista, como investe na destruição de vínculos que ocasionem a humanização dos sujeitos. Ao fazê-lo, busca um tipo de formatação das subjetividades numa perspectiva de imediaticidade, na qual o efêmero e o fragmentário, a produção de curto prazo e a insensibilidade perante o outro são componentes fundantes. (SILVEIRA, 2002, p. 109)

³ Para Debord (1997), no que denominou “Sociedade do Espetáculo”, na atual fase do capitalismo, em seu uso da imagem e do simbólico, a mercadoria ocupa totalmente a vida social, retornando fragmentadamente ao indivíduo fragmentado. A origem da “espetacularização” é a perda da unidade do mundo. A sua linguagem diz reunir os separados, mas os reúne como separados. É a cisão do mundo em realidade e imagem.

Como conclusão, sob a cultura dominante, o fetichismo da individualidade feito em nome da liberdade individual e o discurso da “reconexão com a natureza” por meios transcendentais, sem considerar a trajetória de cada um e o lugar a partir do qual nos situamos e atuamos no mundo, acaba sendo a própria negação da liberdade.

Além disso, objetivamente as relações de estranhamento tiveram na cidade e campo uma de suas formas mais claras de expressão do processo de expropriação no capitalismo, posto que é uma forma efetiva de retirar as pessoas do contato direto com a base vital, inclusive dos meios de produção (MARX, 2004). A dinâmica desse sistema no processo de reprodução do capital, de acumulação privada por parte das classes dominantes, consolida as dicotomias ser humano-terra, ser humano-ser humano, estabelecendo a “falha metabólica” da sociedade capitalista na natureza (FOSTER, 2005).

Qual é o desafio da educação diante de tal panorama?

Para Tertulian (2004, p. 7), “*se a essência do homem se define com a totalidade das relações sociais, então a realização e a libertação do gênero humano está indissociavelmente ligada à transformação do mundo*”. E, acrescentaríamos, à superação do capitalismo como condição indissociável de construção de uma nova sociedade que seja a expressão e a condição de tal emancipação e de relações não-alienadas na natureza.

Em função da relevância do conceito de práxis no ato de educar, aqui cabe um breve esclarecimento do que significa “transformar”, particularmente em Educação Ambiental, onde não é raro encontrarmos discursos que estabelecem uma associação indevida e imprecisa entre o seu significado e o de dominar (LOUREIRO, 2004b). Confunde-se intervir para dominar a natureza e/ou atuar para subjugar a natureza, com interagir para transformar o mundo e ser transformado por este. Além disso, coloca-se com frequência no cerne da Educação Ambiental a contemplação do natural e não a interação na natureza, algo que engloba a categoria anterior e vai adiante.

O sentido de dominar é contextual e tem por base a expropriação e a apropriação desigual do patrimônio natural, a racionalidade instrumental e a coisificação da natureza, características intrínsecas às leis de mercado capitalistas. A vida planetária é ativa, e a nossa especificidade transformadora, em sentido algum, pode ser rotulada *a priori* como nefasta. Interagir, enquanto condição de vida, do formar-se, de tomada de consciência do ser

no mundo, é algo inerente à nossa espécie. A inadequação das relações somente podem ser assim definidas em função dos valores morais, da cultura, do grau de conhecimento e organização social em cada contexto histórico. Generalizar o agir de nossa espécie como sendo destrutivo, significa dizer que temos uma “natureza ruim”, portanto, que o planeta não tem salvação enquanto existirmos. No mínimo, tal construção estabelece um problema ético agudo, um paradoxal senso de autodestruição, e exprime desconhecimento da historicidade humana e suas múltiplas dimensões constitutivas.

É por meio do conhecimento das especificidades sociais em suas interfaces desenhadas na história (classes, grupos sociais, etnia, gênero, família, comunidade, região, Estado, relações de apropriação e produção etc.) que é possível entender o sentido de adequação ou não das relações sociais na natureza. Quando se dilui o particular de uma espécie, no caso a nossa, numa natureza abstrata, hipostasiada do movimento concreto da vida, recai-se em um tipo de formulação simplificada e reducionista. Ignorar que somos seres sociais-biológicos, formados por múltiplas mediações, é desprezar o caráter histórico do que fazemos, facilitando a culpabilização da humanidade como um todo homogêneo e idealmente concebido.

Logo, dito isso, chegamos a uma máxima da pedagogia freireana presente no *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1988): somos seres inacabados – este educador entendeu que tornamo-nos humanos; não nascemos prontos, nos formamos na história.

Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e idéias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. (DUARTE, 2004, p. 46)

Assim, diante do tipo de formulação estabelecida, podemos compreender que, ao sermos parte do gênero humano, precisamos nos formar, precisamos nos educar, entendendo a educação como

... uma prática social cujo fim é o aprimoramento humano naquilo que pode ser aprendido e recriado a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura, de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade. Atua, portanto, sobre a vida humana em dois sentidos: (1) desenvolvimento da produção social, inclusive dos meios instrumentais e tecnológicos de atuação no ambiente; (2) construção e reprodução dos valores culturais. (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2005, p. 12)

Educação Ambiental e a práxis educativa: problematizando tendências

Concordando com Saviani (2003), o trabalho educativo produz intencionalmente em cada ser singular o que de humanidade foi gerado e produzido historicamente até o seu momento de realização. Isto significa reconhecer que a função humanizadora da educação, formando indivíduos “multilaterais”, elevando suas necessidades, capacidades e sensibilidades, passa pelo relacionamento com o que foi objetivado socialmente ao longo da história.

Partindo desse pressuposto, pelo menos três aspectos comuns à educação contemporânea merecem atenção e crítica.

As teorias pedagógicas que colocam que o ato educativo é espontâneo abstraem a escola na sociedade e pensam a aprendizagem como processo eminentemente empírico. Isso na Educação Ambiental resulta, por exemplo, numa apropriação superficial do “aprender a aprender”, como sinônimo de vivências promovidas prioritariamente junto ao público infantil em ambientes vistos como naturais. Há aí dois problemas a serem destacados, mesmo reconhecendo a importância de tais experiências quando estas sofrem as necessárias mediações críticas e quando são utilizadas como contraponto de realidades distintas: (1) a afirmação consciente ou não da dicotomia natureza-sociedade ao reforçar a noção de que o local preservado da ação humana é natural e o local transformado é humano, portanto, não é mais natureza; (2) o desconhecimento de que o empírico não é sinônimo de concreto.

O empírico refere-se ao aparente, à apreensão sensível. O concreto é a síntese de múltiplas determinações, a unidade do diverso, síntese das relações

sociais (MARX, 1999). Portanto, educamos o indivíduo social na história da natureza, pensada e modificada pelo trabalho de nossa espécie e não o indivíduo empírico. A aprendizagem espontânea, que relativiza, por exemplo, as atribuições docentes e que tira da escola sua função na transmissão e produção de conhecimentos, tende a reproduzir as relações existentes, logo, relações preponderantemente de expropriação e opressão e o pensamento dualista dominante. Tende a não ver a relevância do professor no fazer pedagógico e a não admitir que todo projeto educacional tem uma intencionalidade e relativa diretividade ao ser a manifestação de uma determinada política educacional, de uma determinada concepção de escola, de currículo e de projeto político-pedagógico. Para que esta diretividade não seja autoritária, mas sim dialógica, cabe primeiro o reconhecimento de sua existência e de seu significado, para que democraticamente se defina o que se pretende com a educação.

Outro aspecto a este associado é pensar a escola sem mediações e contradições em sua condição institucional na sociedade. Isso deve ser enfatizado, posto que há constantes referências à escola como sendo, além de responsável pela dimensão do conhecimento (quando este não é secundarizado), o “locus” privilegiado para a sociabilidade. Posição que é pertinente em termos gerais, pois, lembrando Heller (2000), em nossa práxis, trabalho-sociabilidade-linguagem, constituem a base pela qual nos formamos. Contudo, é preciso lembrar que parte e todo são mutuamente constitutivos mas não são idênticos, o que significa admitir que na escola acontecem relações singulares e que nem tudo o que lá se passa repercute de forma imediata na sociedade, mas sim de forma mediatizada. O fato de um processo ser bem sucedido pedagogicamente não significa que este vai se reproduzir diretamente no mundo extra-escolar, mas sim que cada indivíduo desse processo vai estabelecer mediações em cada contexto cujos resultados não são plenamente previsíveis. É preciso igualmente admitir que a sociabilidade não é idêntica a viver coletivamente, posto que a sociedade não é apenas meio, mas a própria condição de constituição de nossa espécie. Assim, não é qualquer coletividade que leva à sociabilidade, mas o aprender a viver coletivamente sob certas relações sociais, conforme Martins (DUARTE, 2004).

Um terceiro aspecto a mencionar no artigo, é a ênfase dada à pedagogia das competências como a melhor alternativa no momento. Apesar de esta ainda não ter grande ressonância entre os educadores ambientais, como está intimamente relacionada ao pragmatismo, visão de mundo bastante presente, cabem alguns comentários iniciais como contribuição à reflexão.

Podemos dizer que a competência refere-se à capacidade do indivíduo para agir eficazmente diante de uma situação ou problema, mobilizando

conhecimentos frente aos desafios colocados na prática. Retomando Martins (DUARTE, 2004), se podemos afirmar que a vinculação do conhecimento a práticas sociais é fundamental para se evitar a transmissão de conhecimentos que não levam à autonomia, isso tem que ser feito sob condições de clareza de questões que situam o sentido prático da competência. Afinal, devemos ser competentes para o quê? Para quem? Caso essa problematização não seja explicitada, a tendência é desenvolver a competência para os interesses do mercado, para uma inserção individual competitiva que ignora o outro e os interesses públicos. Evidentemente que não estamos aqui defendendo uma escola que desconsidere as necessidades adaptativas das pessoas, mas estamos destacando a necessidade de se fomentar um tensionamento dialético entre este interesse e necessidade mais imediata e a função emancipatória e humanizadora da educação.

Considerações finais

Podemos afirmar, diante do exposto, que é insuficiente a defesa da superação do paradigma analítico-linear sem uma sistemática reflexão sobre as alternativas relacionais (dialéticas ou não-dialéticas) construídas a partir disso. É igualmente insuficiente querer mudar o pensamento sem mudar a realidade objetiva, a organização social, o que implica sermos capazes de formular teoricamente na prática, pela práxis, com compromisso assumido de busca por uma ruptura com as relações sociais que definem o capitalismo. Eis um desafio que fica para os educadores afinados com a construção de uma perspectiva emancipatória de Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

AZAZIEL, M. *Economia na cultura capitalista global: crítica à ideologia pós-modernista do fim do trabalho, do operariado e da indústria*. Rio de Janeiro: 2005a. mimeo.

_____. Pressupostos do método de Marx. In: *Compreendidos no Marxismo*. Rio de Janeiro: 2005b. mimeo.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. São Paulo: Contraponto, 1997.

DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FOSTER, J. B. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LABICA, G. *As “Teses sobre Feuerbach” de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LESSA, S. A materialidade do trabalho e o “trabalho imaterial”. *Outubro*, São Paulo, n. 8, p. 27-46, jan./jun. 2003.

_____. Lukács e a ontologia: uma introdução. *Outubro*, São Paulo, n. 5, p. 83-100, jul./dez. 2001.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a.

_____. O que significa transformar em educação ambiental? In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. (Orgs.). *Educação ambiental e compromisso social*. Erechim: Edifapes, 2004b.

_____. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B., AZAZIEL, M.; FRANCA, N. *Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ibama/Ibase, 2005.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARTINS, M. S. C. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARX, K. *A ideologia alemã*: 1º capítulo. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *O 18 brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. *A sagrada família*. São Paulo: Centauro, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MORIN, E. *O método I: a natureza da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 6. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999.

RAGAZZINI, D. *Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

RANIERI, J. *A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2001.

SARTRE, J.-P. *Crítica da razão dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SILVEIRA, M. L. S. da. Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo. *Outubro*, São Paulo, n. 7, p. 103-113, jul./dez. 2002.

TERTULIAN, N. Marx: uma filosofia da subjetividade. *Outubro*, São Paulo, n. 10, p. 7-16, jan./jun. 2004.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Texto recebido em 24 out.2005

Texto aprovado em 10 jan.2006