

PRINCÍPIOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: ABORDANDO OS CONCEITOS DE TOTALIDADE E DE PRÁXIS

Carlos Frederico B. Loureiro ¹

Aline Viégas ²

Resumo: No presente artigo discorreremos sobre os conceitos de práxis e totalidade, segundo a tradição crítico-histórico-dialética. A delimitação deste estudo teórico se justifica, uma vez que os dois conceitos aparecem com destaque em leis, normas e documentos técnicos da educação ambiental e em diversos discursos produzidos nesse campo. Nosso objetivo é elaborar argumentos que reforcem a validade de ambos os conceitos e esclarecer aspectos polêmicos sobre os mesmos de modo a evidenciar a sua importância para uma perspectiva crítica da educação ambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental. Práxis. Totalidade.

NORMATIVE PRINCIPLES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN BRAZIL: DEALING WITH THE CONCEPTS OF TOTALITY AND PRACTICE

Abstract: In this paper we discuss about the concepts of praxis and totality, following the historical, dialectical and critical tradition. The delimitation of this theoretical study is explained by the prominence given to those two concepts in laws, rules and technical documents on environmental education, as well as in several discourses present in that field. Our purpose is to build arguments that reinforce their legitimacy, explaining the polemic aspects involved so as to give evidence of the importance of those concepts for the critical perspective of environmental education.

Keywords: Environmental education. Praxis. Totality.

PRINCIPIOS NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN BRASIL: ABORDANDO LOS CONCEPTOS DE TOTALIDAD Y DE PRÁXIS

Resumen: En el presente artículo discurremos sobre los conceptos de praxis y totalidad, según la tradición crítico-histórico-dialéctica. La delimitación de este estudio teórico se

¹ Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil, floureiro@openlink.com.br

² Doutora em psicossociologia de comunidades e ecologia social. Integrante do LIEAS/UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil, alineviagas26@terra.com.br

justifica, una vez que los dos conceptos aparecen con destaque en leyes, normas y documentos técnicos de educación ambiental y en diversos discursos producidos en este campo. Nuestro objetivo es elaborar argumentos que refuercen la validez de ambos conceptos y aclarar aspectos polémicos sobre los mismos a modo de evidenciar su importancia para una perspectiva crítica de la educación ambiental.

Palabras clave: Educación ambiental. Praxis. Totalidad.

Introdução

Entre os princípios indicados como indissociáveis da educação ambiental no Brasil, constam na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/99), em seu artigo 4º:

[...] II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; [...]

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais.

O Programa Nacional de Educação Ambiental, cuja versão atual remonta ao ano de 2005, quando foi aprovado após amplo debate com governos e sociedade civil (MMA/MEC, 2005), reafirma em seus princípios ambas as formulações da PNEA, mas com um detalhe relevante acrescentado ao segundo item mencionado: usa a palavra cultura como elemento definidor/definido nas relações mutuamente determinadas que envolvem trabalho, ética e práticas sociais em geral.

Na mesma linha de argumentação e determinação normativa, a resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental, afirma no artigo 12º, em seus princípios:

I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente; [...]

IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação.

Nesses, bem como em outros documentos técnicos, notas técnicas, resoluções federais e estaduais, reafirma-se o caráter crítico, transformador e emancipatório da educação ambiental no País. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, isso é exposto na introdução como um fato, algo consensual entre educadores e educadoras ambientais. Desse modo, é oportuno definirmos de início, com base em Loureiro (2012a), o que compreendemos dessa tríade constitutiva da educação ambiental:

- *crítica* – por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos agentes sociais, portadores de conhecimentos produzidos na práxis;

- *emancipatória* – por almejar a autonomia e a liberdade dos sujeitos pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material, enquanto pressupostos para instituírmos novas formas de viver e ser na natureza;

- *transformadora* – por visar a mais radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas. Em última instância, a desejada sustentabilidade exige a supressão global das relações sociais que estão na base de degradação ambiental, da destruição das espécies e da coisificação da vida humana.

Assim, sem entrar na análise das implicações de tal posição nos textos legais e normativos, pretendemos contribuir para a explicitação do significado dos conceitos de totalidade e práxis na perspectiva do materialismo histórico-dialético, matriz teórica da qual esses provêm no campo da educação, constituindo discursos de educadores associados à tradição crítica. Como estes, entre os quais Paulo Freire, exerceram forte influência no pensamento educacional, consideramos oportuno, para além da justificativa normativa, apresentar de modo sistemático seus conteúdos, colaborando para a compreensão e utilização teórico-metodológica de ambos na educação ambiental.

Não buscamos criar novos elementos para esses conceitos aos quais notáveis intelectuais se dedicaram, produzindo extensa bibliografia. Podemos citar, sem sermos por demais exaustivos, os nomes de Henri Lefebvre (1975, 1979, 1981) Karel Kosik (1975), Jean-Paul Sartre (2002), Georges Labica (1990), Adolfo Sánchez Vázquez (1968, 1980, 1990, 2000), Gerd Bornheim (1977) e Leandro Konder (1992, 1997). Portanto, nossa pretensão é contribuir de forma introdutória e explicativa para a apropriação dos mesmos pela educação ambiental, dirimindo, inclusive, dúvidas que se evidenciam em falas e colocações feitas em diferentes fóruns e redes, nas quais ficam latentes questões como: a totalidade refere-se ao todo? A totalidade dialética pode gerar algum tipo de racionalismo totalitário, ou mesmo um determinismo a-histórico? A práxis se esgota na vinculação entre teoria e prática? Tudo o que fazemos é práxis? O que difere a práxis da ação? Quais as relações entre práxis e totalidade? São inquietações legítimas em um campo no qual o entendimento do ambiente como determinada delimitação espaço-temporal que engloba o conjunto das relações e atributos biológicos e sociais acaba por gerar um conjunto de indagações e reflexões que dizem respeito direta ou indiretamente a tais conceitos (LOUREIRO, 2007).

Além disso, pretendemos, ao retomar tais conceitos, reafirmar a nossa posição contrária aos dualismos indivíduo-sociedade, razão-emoção e sociedade-natureza, que são recorrentes no campo da educação ambiental (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2012). Por exemplo, não raramente observamos a insistência em se polarizar, principalmente no que se refere à explicação dos denominados “problemas ambientais”, entre a responsabilização do indivíduo, pensado fora do contexto sócio-histórico, em um posicionamento essencialista, e a culpabilização abstrata da sociedade e suas instituições (escola, governo, neoliberalismo etc.), ignorando a ação dos agentes sociais na organização da sociedade, em um posicionamento estruturalista e mecanicista, em última instância, igualmente essencialista.

Para nós, ambos os posicionamentos são limitados na capacidade de explicação e intervenção por não assumirem a complexidade dos processos nos quais nos inserimos. Assim, são ilustrativas dessa dualidade indevida afirmações como: a responsabilidade pela fragmentação do saber é do educador (esquecendo-se de como a escola está organizada e para que fins); a razão levou a ambições dominadoras, logo, a solução está nos valores “superiores” e na emoção (como se estes não fossem mutuamente constituídos tanto do ponto de vista biológico quanto social); a disciplinarização decorre do modo de pensar cartesiano (sem situá-lo historicamente, como se Descartes criara algo fora da divisão social do trabalho e da expansão do modo de vida europeu e capitalista para o planeta); o problema de água e de energia se resolve com comportamentos ecologicamente corretos das pessoas (minimizando o uso intensivo e abusivo da indústria e da agricultura baseadas no agronegócio), entre outras. Ou seja, são posturas que conduzem a que se coloque como central uma falsa questão por não entenderem a ação dos indivíduos, que são socialmente e historicamente constituídos na mudança, pela práxis, das condições objetivas a partir das quais nos movimentamos, transformando-nos em nossas subjetividades (SÈVE, 1979).

Netto e Braz (2007, p. 46-47) apresentam bem esse sentido complexo de formação das pessoas em suas singularidades quando afirmam:

Com efeito, o homem não nasce indivíduo social: ao nascer, os homens são puras singularidades; somente no seu processo formativo-social, no seu amadurecimento humano, os homens podem tornar-se indivíduos sociais – isto é, homens singulares que se humanizam e, à base da socialização que lhes torna acessíveis as objetivações já construídas do ser social, constroem-se como personalidades inconfundíveis. No seu processo de amadurecimento, e conforme as condições sociais que lhe são oferecidas, cada homem vai se apropriando das objetivações existentes na sua sociedade; nessa apropriação reside o processo de construção da sua subjetividade. A subjetividade de cada homem não se elabora nem a partir do nada, nem num quadro de isolamento: elabora-se a partir das objetivações existentes e no conjunto de interações em que o ser singular se insere. A riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar. E é a modalidade peculiar pela qual cada homem se apropria das objetivações sociais que responde pela configuração da sua personalidade.

Algo que foi sintetizado por Marx em sua famosa *Terceira Tese sobre Feuerbach* (MARX; ENGELS, 2002, p. 100):

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen).

A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária.

E igualmente reforçado, entre inúmeras outras passagens, na abertura de sua obra de caráter mais historiográfico, “O dezoito brumário de Louis Bonaparte” (MARX, 2003b, p. 15): “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Por mais difícil que seja entender as múltiplas relações que nos constituem, até por causa de nossa formação cultural fragmentada e da divisão social do trabalho (que inaugura a ruptura e a hierarquia entre o trabalho intelectual e o manual), esse é um desafio a ser enfrentado, principalmente por aqueles educadores e educadoras ambientais que buscam, com uma boa dose necessária e saudável de utopia (e de realismo diante da gravidade da situação vivenciada), a consolidação de novas formas de nos relacionarmos na natureza (LOUREIRO, 2012b).

A tradição dialético-histórico-crítica e os conceitos de totalidade e práxis

Segundo Foster (2005), a concepção de natureza presente em Marx, conceito pressuposto pelo conjunto de formulações feitas pelo mesmo ao longo de sua obra (FAUSTO, 2002), não atendia a nenhuma forma de determinismo da matéria sobre o espírito ou vice-versa, mas expressava a noção de totalidade complexa e auto-organizada, que em seu movimento estabelece suas próprias “leis” dinâmicas de realização. Contudo, não se trata de uma unidade homogênea, mas dialética, ou seja, em que os entes se definem pelas relações, sem se esgotarem um no outro (o que implica compreender que é na relação entre o universal e o particular que o singular se estabelece).

Naquilo que se refere à ação propriamente humana nessa unidade natural, Chauí (2006) lembra bem que a materialidade dos processos não pode ser vista de modo mecânico e linear, pois nas próprias relações causais se inserem as ações reflexivas dos agentes sociais.

Algo que é igualmente posto de modo elucidativo por Lukács (2003, p. 84), quando afirma que:

Se concebêssemos essa ação recíproca como uma simples ação causal de dois objetos imutáveis, não avançaríamos um só passo em direção ao conhecimento da realidade social [...] A ação recíproca da qual falamos aqui deve ir além da influência recíproca de objetos imutáveis. De fato, ela vai além em sua relação com o todo; tal relação torna-se a determinação que condiciona a forma de objetividade de todo objeto; toda mudança essencial e importante para o conhecimento se manifesta como mudança da relação com o todo e, por isso mesmo, como mudança da própria forma de objetividade.

Logo, o material em Marx se refere às relações sociais no mundo, “ao modo como e pelos quais homens produzem e reproduzem suas condições materiais de existência e o modo como pensam e interpretam essas relações” (CHAUI, 2006, p. 51-52).

Como coloca Giannotti (1966), a natureza devindo na história, por meio do ato da produção da sociedade, é a própria natureza humana, que se constitui na dinâmica da natureza enquanto totalidade ontologicamente prioritária e pressuposto da atividade humana. Assim, conforme recorda Duarte (1995), já nos *Manuscritos de 1844* e mais claramente a partir das *Teses sobre Feuerbach* e *A ideologia alemã*, para Marx não existem duas essências, a humana e a natural, mas a dialética natureza histórica-história natural, a unidade da natureza que está para além de nós e a partir da qual nos realizamos e a significamos por mediações várias, em seu/nosso perpétuo movimento de criação. Nesse sentido, corretamente Porto-Gonçalves (1989, p. 94) afirma:

[...] o homem é um ser que por natureza produz cultura; esta é a sua especificidade natural. Diferentemente do pensamento corrente, os homens ao longo da história criam normas, regras e instituições não para evitar cair no estado de natureza. Ao contrário, eles o fazem desenvolvendo a sua própria natureza não somente em função dos estímulos advindos do meio ambiente, mas também das relações que os homens estabelecem entre si.

Conforme afirmam Bornheim (1977) e Lukács (2007), na dialética marxiana, a colocação do determinante nos processos de produção social da existência, nas condições objetivadas, conduziu a uma concepção de método dialético que se afastou de qualquer determinismo e análise fora das situações espacotemporais concretas. Assim, a rigor, em Marx “o que há é um processo constante, jamais conclusivo, de totalização – processo que não pode jamais ser concluído [...] o processo de totalização está presente em todos os planos da realidade, sem nunca alcançar a totalidade no sentido metafísico: a totalização vive de sua constante devolução à contradição” (BORNHEIM, 1977, p. 162).

Se o processo objetivo estivesse orientado a fins no sentido de um *telos* metafísico, o fim subjetivo não seria mais do que um reflexo do fim objetivo – e, então, a própria atividade, enquanto traço característico do ser social se dissolveria em mera ilusão e se tornaria de fato inexplicável. Justamente nisso reside o significado da dialética da concepção materialista da história: ela não cancela enquanto tais os elementos contraditórios; em outras palavras, não concebe a sua unidade como absoluta e metafísica, mas a apreende, precisamente, como unidade do contraditório. (KOFLER, 2010, p. 114).

Mas como se dá a formação do humano na natureza? Lukács (2010) explica com rigor e clareza que o momento fundante do ser social está exatamente na relação metabólica que estabelecemos com a natureza (definido como trabalho). Esse momento de produção de meios de vida e satisfação de necessidades é indissociável e condição da sociabilidade, da linguagem e das trocas simbólicas, que são determinadas e determinantes do próprio metabolismo sociedade-natureza. Portanto, é o trabalho o fundamento pelo qual nos

constituímos em termos ontológicos (o que nos define no que somos) e históricos (o modo como a atividade humana se objetiva sob certas relações sociais historicamente determinadas). Iasi (2012) organiza esse movimento em cinco etapas que não podem ser pensadas isoladamente ou em uma sequência estática e linear: (1) a produção social da existência na interação com a natureza e na produção de instrumentos que permitem a transformação e criação dos meios de vida e a satisfação de necessidades; (2) no próprio movimento de constituição dessas atividades e seus produtos, novas necessidades materiais e simbólicas são criadas e tornam-se tão importantes quanto as necessidades primárias, vinculadas à sobrevivência biológica; (3) reprodução da espécie e das relações sociais por meio da família e demais relações coletivas vinculadas à sociabilidade; (4) reprodução de determinados modos de vida, condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas, formas de cooperação, culturas, saberes e relações sociais estabelecidas; (5) movimento dinâmico das quatro etapas, produzindo a totalidade social.

Os seres que produzem socialmente sua existência e, para isto, alteram a natureza produzindo meios antes não disponíveis, criando novas necessidades sociais que se somam àquelas naturais; que produzem e reproduzem a si mesmos como seres sociais de um determinado modo de vida; que, ao procederem dessa forma coletiva, transformam-se em uma força produtiva combinada que é quantitativamente e qualitativamente distinta da ação individual. (IASI, 2012, p. 103).

Em síntese, é essa compreensão ontológica do ser social e a compreensão unitária (dialética e complexa) da natureza que colocam a totalidade em destaque enquanto categoria conceitual que orienta as ações e reflexões do processo educativo.

Posto nesse sentido histórico e ontológico, de um modo geral, um conceito que ganha destaque epistemológico para a tradição crítica é o de práxis. A práxis pode ser entendida como atividade intencionada intersubjetiva que revela o humano como ser criativo, social e autoproductivo – ser que é produto e criação de sua atividade no mundo e em sociedade. É ato, ação e interação. É pela práxis que a espécie se torna gênero humano, assim, junto com suas objetivações primárias de ação metabólica transformadora da natureza (trabalho), o ser social se realiza nas objetivações (materiais e simbólicas) da ciência, da arte, da filosofia, da religião etc. A práxis compreende a decisão teórica tanto quanto a decisão da ação – a atividade com projeto, política com exploração do possível e projeção do futuro (LEFEBVRE, 1979, p. 41). Na dialética marxista, práxis (momento ético-político e comunicativo-dialógico) e trabalho (produção) são indissociáveis, sendo mesmo o segundo um momento (determinante) do primeiro. Resumidamente, práxis “significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los” (CHAUÍ, 2006, p. 23).

Assim, podemos afirmar que a perspectiva crítica marxiana da educação ambiental se apropria de um método ontológico capaz de analisar o movimento de vir a ser da natureza (incluindo nessa concepção a natureza humana – que se define socialmente), movimento esse objetivado por meio da práxis, num processo de estar no mundo, de agir no mundo, transformando-se e transformando o mundo (CHASIN, 2009). Portanto, a história, para a dialética histórico-materialista, não é uma sucessão de fatos racionalmente interligados no tempo, desdobramento de ideias ou uma metadimensão que possui uma teleologia com objetivo predeterminado a ser alcançado,

[...] mas o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural [...] Nessa perspectiva, a história é o real, e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de

sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão de costumes, língua etc.). Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. (CHAUI, 2006, p. 23).

Por fim, neste item introdutório, podemos concluir que a incorporação dos conceitos de práxis e totalidade na educação ambiental coloca uma distinção importante em relação às leituras pautadas estritamente pelo agir comunicativo, presentes no paradigma pragmático-linguístico, e às abordagens que reduzem o campo do possível ao universo simbólico-linguístico, comuns em perspectivas pós-modernas que negam a história e colocam em questão as lutas sociais emancipatórias.

O conceito de totalidade

A totalidade, a partir da dialética marxiana, não pode ser confundida com a concepção de conjunto completo dos elementos que constituem uma realidade (associado a um todo absoluto, lógico e/ou estático), mas remete a um conjunto estruturado de relações mutuamente determinadas e mediadas que formam uma unidade que nos permite compreender algo. Como a realidade é movimento na/da história, reconstruída pela ação prática e transformadora dos seres humanos (em suas múltiplas mediações que nos constituem como indivíduos: família, grupos sociais com os quais nos relacionamos e criamos identidades, tempo histórico, classe social etc.), a ideia de totalidade também transborda para “a forma de ver/enxergar” esta realidade, ou seja, transborda para a subjetividade e para um método (no sentido de modo como concebemos a realidade).

Kosik (1976, p. 34) comenta que “na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é em primeiro lugar a resposta à pergunta: que é a realidade?”, vindo acoplados a essa resposta um princípio epistemológico e uma exigência metodológica. Dessa forma, para a tradição crítica essa pergunta não tem uma resposta determinista nem a-histórica, já que não existe um todo hipostasiado. A cada realidade concebida (dentro de determinado tempo histórico com determinadas condições materiais), descortina-se um novo real a ser conhecido, sendo a resposta à pergunta de Kosik infinitamente perseguida no movimento de apreensão do real.

Somente nesse contexto, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade. Esse conhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais [...] para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade. Essa totalidade concreta não é de modo algum dada imediatamente ao pensamento. (LUKÁCS, 2003, p. 76).

Alguns críticos poderiam apontar que essa ideia de totalidade se esvai em sua concretude, caindo novamente em um idealismo, mas Lefebvre (1975, p. 98) nos esclarece que o pensamento marxista dialético admite “a relatividade de nossos conhecimentos, não no sentido de uma negação da verdade objetiva, mas no sentido de uma perpétua superação dos limites do nosso conhecimento”, sendo esse movimento de superação a própria práxis humana.

Nessa perspectiva metodológica que busca permanentemente uma compreensão mais ampla do real, Marx (2003a) aponta que o problema do conhecimento da realidade está também imbricado na forma como concebemos esta realidade. A partir desse ponto de vista, ele nos ensina que a forma como enxergamos o mundo, sob a formação social capitalista, cria

uma cisão entre conhecimento da realidade material (realidade objetiva) e conhecimento da realidade espiritual (realidade subjetiva), tendo como consequência uma visão parcial e dicotômica de mundo. Ao mesmo tempo que critica essa forma de compreensão de mundo, aponta que a construção do conhecimento deve partir do pressuposto de que o mundo sensível precisa ser tomado sob a forma de atividade sensível, práxis. Essa dimensão de compreensão de mundo rompe com as ideias dualistas de “material ou espiritual”, “objetivo ou subjetivo”. Ou seja, se o mundo sensível deve ser tomado sob a forma de atividade humana sensível (práxis), nele encontraremos não somente a conceituação do mundo (os objetos) mas também a forma como vemos este mundo (a subjetividade) e, principalmente, virão à tona, a partir desse olhar, as relações entre o agir no mundo/o conceituar o mundo/a visão de mundo.

Essa compreensão dada pela dialética marxiana aponta para um conceito de totalidade que não se circunscreve somente a uma tentativa de unir a forma do objeto e a contemplação, mas a uma tentativa de unir esses elementos por meio de outra compreensão da realidade presente na atividade prática. Traz em seu bojo tanto uma compreensão mais complexa da realidade quanto um método que deixa emergir o máximo de relações possíveis desta, assumindo suas intencionalidades práticas, cujas implicações políticas são claramente apresentadas.

A totalidade da realidade concebida

Em Marx (2003a), no livro *Contribuição à crítica da economia política*, encontramos um subitem intitulado *O método da economia política*, no qual ele traça alguns princípios metodológicos das análises que faz. Esse é um texto riquíssimo, dos poucos em que aborda o método, a ser compreendido quando queremos construir um método dialético e complexo. Portanto, vejamos alguns fragmentos de suma importância.

[...] em toda ciência histórica ou social em geral, é preciso nunca esquecer [...], que o objeto [...] é dado, tanto na realidade como no cérebro; não esquecer que as categorias exprimem portanto formas de existência, condições de existência determinadas [...]. (MARX, 2003a, p. 255).

Nessa pequena citação, mais do que romper dicotomias, Marx aponta que, a partir da análise das categorias construídas subjetivamente, podemos depreender formas (históricas) de existência, ou seja, a partir dessas categorias humanas, poderíamos ter condições de depreender as determinações histórico-sociais e as múltiplas relações que constituem o real. Mas por qual caminho poderemos conseguir essa compreensão do real?

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia, efetiva: assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação atenta, apercebemo-nos de que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. [...] (MARX, 2003a, p. 247).

Marx mostra que devemos tentar começar a compreender pelo concreto imediato e aponta, exemplificando, que em economia política o conceito de população parece ser o mais completo para tal análise; mas logo ele nos alerta de que esse conceito é uma abstração, um conceito vazio se nele não estiverem imbricadas outras categorias que com ele se relacionam

constitutivamente, ou seja, sem deixar aflorar na análise todas as relações constitutivas do conceito de população, em determinada realidade histórico-social. Mas essas outras categorias também caem em um vazio se não houver o mesmo movimento de pensamento na tentativa de explicar a realidade.

O tempo todo parece que ele nos diz: “Você pensa que conhece uma realidade quando a analisa dessa forma? Mas tem muitas outras dimensões que você deixou de inserir nessa análise e muitas outras relações que deixou de fazer, relações que são tão ou mais importantes do que essas que você julga ser completas”. Isso pode ser visto, no âmbito da tradição crítica, por exemplo, em Bakhtin (1992) – que faz esse movimento de desvelamento com o conceito de linguagem – e Quijano (2005) – que faz o mesmo movimento com o conceito de colonialidade. E o mais interessante é que, quando estimulado, esse movimento dialético de compreensão do real traz consigo a compreensão mais ampla de outras categorias (por exemplo, em Bakhtin, a análise da linguagem traz no seu bojo a relação com a subjetividade; em Quijano, a análise da colonialidade traz consigo um desvelamento do conceito de raça).

[...] Assim, se começássemos pela população, teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos a determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar no sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas. (MARX, 2003a, p. 247).

Marx nos mostra, por meio desse exemplo, que, se começarmos a compreensão da realidade pensando nessa totalidade de relações, ela nos pareceria caótica e, por uma necessidade metodológica, tendemos a uma análise cada vez mais precisa e simples, caindo em abstrações. Ele não nega a necessidade desse movimento do pensamento, mas nos instiga a avançar a partir dele, mostrando que ele “não se basta”. Aponta a necessidade de fazermos o caminho inverso, ou seja, voltar com essa bagagem adquirida para a compreensão dessa totalidade de relações, num movimento de compreensão das determinações e das relações que se instauram entre os elementos desta realidade.

Analisando esse trecho do texto, pode parecer que esse movimento no sentido de enxergarmos “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 2003a, p. 247) pode cair num idealismo. Mas, no mesmo texto, Marx aponta essa possibilidade e cita que Hegel caiu nessa ilusão quando tentou “conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo” (MARX, 2003a, p. 248). E nos esclarece que:

O concreto é o concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. (MARX, 2003a, p. 248).

Marx deixa claro que esse método de “caminhar de volta”, elevando-se do abstrato ao concreto, “é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto [...], mas não é de modo nenhum a gênese do próprio concreto” (MARX, 2003a, p. 248). E ainda faz um adendo de que esse concreto, além de ser uma síntese que inspira para “este pensamento de volta”, é o ponto de partida da observação imediata, da representação (que seria o primeiro movimento do pensamento, mostrado na citação anterior).

Ao fazer esse movimento, o método dialético-histórico-crítico não afirma que qualquer relação tem igual valor para as condições objetivas de vida, diante de determinados contextos sócio-históricos. Ao contrário, entende que cada momento histórico-social tem suas

determinações, relações que configuram em maior medida a própria formação, lhe dão identidade central, sem a qual deixa de ser a mesma.

Em todas as formas de sociedade é uma produção determinada e as relações por ela produzidas que estabelecem a todas as outras produções e às relações a que elas dão origem a sua categoria e a sua importância. É como uma iluminação geral em que se banham todas as cores e que modifica as tonalidades particulares destas. (MARX, 2003a, p. 256).

Isso significa que, em uma sociedade na qual a expropriação pela apropriação privada da força de trabalho e da natureza é sua identidade constitutiva, as demais dimensões da vida social são por essas relações produtivas perpassadas. Uma não se esgota na outra, uma não nasce com a outra, mas uma se define pela outra e nenhuma pode ser entendida nem modificada apenas idealmente. Logo, a superação do atual estado de degradação da vida não se resolverá apenas com mudanças comportamentais ou fatoriais (somente em cima da questão de gênero ou étnica, por exemplo), mas com mudanças subjetivas atreladas às mudanças objetivas das relações de classe (associadas às de gênero, étnicas etc.) que definem tal estado de apropriação por expropriação e de produção destrutiva.

Para ilustrar, utilizamos um exemplo. Para a crítica marxista, a questão não é deixar de denunciar e problematizar o consumismo enquanto ideologia ou cultura da modernidade tardia, mas situar esse aspecto em suas relações com a produção de mercadorias, os estímulos estatais ao crédito para o consumo (e, portanto, como o Estado é organizado para atender a interesses particularistas em uma sociedade de classes), a legitimação de práticas econômicas que desconsideram os ciclos ecológicos etc. Ao se fazer esse movimento, mesmo que o foco esteja no consumismo, não se perde o conjunto de determinações que dá sentido histórico a esse processo, o que permite refletir e atuar em múltiplas dimensões da prática educativa, sejam estas mais cotidianas, na gestão do espaço público e de políticas públicas, ou ainda nas lutas sociais e na reorganização da sociedade.

Assim sendo, utilizar o método dialético e fazer a crítica na prática educativa implica admitir que a questão de classe é fundante do capitalismo, logo, central para qualquer movimento de ruptura e superação societária, sem com isso a colocar em um metalugar ou como algo mais importante. A degradação ambiental, a violência contra a mulher, a dominação de gênero ou étnica, os preconceitos relativos à sexualidade ou qualquer outra manifestação ou opção na vida não são menos importantes para quem os vivencia, qualificando a própria classe e conformando as relações sociais. O capitalismo define um conteúdo único e singular a essas e outras questões e tais questões de nossa vida dão a face subjetiva, intersubjetiva e histórica do próprio capitalismo. Portanto, classe é estrutura e processo, conjunto de práticas culturais e políticas dotadas de historicidade e vinculadas a relações e modos de produção. E a degradação ambiental só pode ser entendida em sua singularidade no capitalismo, muito distinta de qualquer outro período da história humana no planeta, se pensada no âmbito de relações sociais desiguais e expropriadoras do trabalho e da natureza.

Acrescenta-se aí outro elemento importante: os conceitos não podem ser entendidos fora de seus momentos históricos. Uma mesma categoria do pensamento pode se apresentar de forma diferenciada em sociedades diferenciadas ou numa mesma sociedade em momentos históricos diferentes. Ao final de um dos exemplos, Marx (2003a, p. 253) comenta esta ideia:

Este exemplo do trabalho mostra com toda a evidência que até as categorias mais abstratas, ainda que válidas – precisamente por causa da sua natureza abstrata – para todas as épocas, não são menos, sob a forma determinada desta mesma abstração, o produto de condições históricas e só se conservam plenamente válidas nestas condições e no quadro destas.

Isso é um importante aprendizado para os educadores e educadoras ambientais, posto que é comum se recair em argumentações que colocam os conceitos de modo atemporal. Assim, por exemplo, o conceito de mercado, como sinônimo de relações de troca, é entendido equivocadamente como igual ao longo de qualquer formação social, esquecendo-se de que tais relações na Antiguidade diferem radicalmente do modo como são estabelecidas em uma sociedade de classes marcada pelo fetiche da mercadoria (MARX, 2006). Logo, não dá para afirmar que o mercado não é problema, apoiando-se no fato de que em grande parte de nossa história houve trocas. A questão, para a perspectiva crítica, não está no mercado em si ou nas trocas econômicas, mas, entre outras coisas, no mercado capitalista, na produção baseada no valor de troca, e não na satisfação de necessidades vitais, acelerando o consumo de bens descartáveis em escala nunca vista antes.

Considerações finais

Uma compreensão complexa da realidade é uma necessidade crescente diante dos desafios civilizatórios com os quais nos defrontamos. Sendo buscada a partir da realidade material, torna-se um dinamismo infinito de possibilidades para as sociedades em seus contextos histórico-sociais. Se observarmos que essa busca se arrasta pelos séculos XIX, XX e XXI com características diferenciadas, constataremos que, na atualidade, a questão ambiental assume extrema importância; porém, as análises sobre a realidade do ponto de vista ambiental não poderão ser isoladas de outros aspectos que, como já comentamos neste texto, a constituem.

Se por um lado a conceituação de totalidade na perspectiva sistêmica (um tanto quanto biologizada, formalista, levando a um entendimento funcionalista da sociedade) agrega novos elementos à compreensão da realidade, por outro lado tem deixado a desejar em relação a uma compreensão das possibilidades de transformação desta realidade.

Mas não basta fazer a crítica desta ou daquela teoria – no sentido de que elas não nos dão as condições necessárias para a compreensão de mundo que a sociedade do século XXI precisará ter. Sendo coerentes com a perspectiva crítica de educação ambiental por nós adotada, temos de nos inserir neste movimento de conhecer/agir/transformar o mundo, considerando as determinações históricas e sociais da atualidade.

Nessa busca, enquanto sujeitos históricos que somos (no pensar/agir), precisamos caminhar para aquele segundo movimento, que encontramos na citação de Marx, na seção anterior deste texto. Porém, esse movimento não pode se limitar somente ao aspecto do conteúdo, da compreensão mais complexa do real (como já encontramos em algumas teorias da complexidade, que acabam por descolar a prática política do conhecimento da realidade), mas necessita unir compreensão/ação em um movimento dialeticamente constitutivo e politicamente posicionado. Torna-se indispensável, portanto, inserir a dimensão humana não somente no aspecto do sujeito que concebe o real mas também no aspecto do sujeito que transforma e constrói o real. Consideramos que só daremos esse salto qualitativo quando realmente conseguirmos enxergar como a práxis se insere no conceito de totalidade.

Talvez esse movimento não seja muito fácil para nós, seres humanos dos séculos XX e XXI, educados numa concepção dicotômica entre o pensar/agir no âmbito da divisão social do trabalho capitalista. O contexto de condições objetivas marcadas pelo estranhamento na relação eu-outro e pela coisificação/mercantilização da vida é um dos motivos pelos quais, mesmo tendo avançado para uma compreensão complexa do real, ainda tenhamos tantas dificuldades de nos situarmos dentro deste real não somente como sujeitos conceptores mas como sujeitos que, dialeticamente, tecem e concebem o real.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BORNHEIM, Gerd Alberto. *Dialética: teoria, práxis – ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética*. São Paulo: Edusp, 1977.
- BOTTOMORE, Tom. (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CHASIN, José. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. 8. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. *Marx e a natureza em O Capital*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- FAUSTO, Ruy. *Marx: lógica e política*. São Paulo: 34, 2002. (Tomo 3).
- FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GIANNOTTI, José Arthur. *Origens da dialética do trabalho*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.
- IASI, Mauro Luis. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- KOFLER, Leo. *História e dialética: estudos sobre a metodologia da dialética marxista*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis – o pensamento de Marx no século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *O que é dialética*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- _____. *Marx – vida e obra*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LABICA, Georges. *As “teses sobre Feuerbach” de Karl Marx*. São Paulo: Zahar, 1990.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- _____. *Sociologia de Karl Marx*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.
- _____. *Para compreender o pensamento de Karl Marx*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O primeiro ano do GT Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped): um convite à reflexão. *Educação e Cultura*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 39-58, jan./jul. 2006.
- _____. Educação ambiental: diálogos e desafios. In: GRACINDO, Regina Vinhaes; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ALVARENGA, Márcia Soares de; RIBEIRO, Marlene.; DIAS DA SILVA, Rosa Helena (Org.). *Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Líber Livro, 2007. (2 v.).

- _____. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012a.
- _____. *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUKÁCS, György. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2007.
- _____. *Prolegômenos: para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins fontes, 2003a.
- _____. *O dezoito brumário de Louis Bonaparte*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2003b.
- _____. *O capital: crítica da economia política*. Livro I – o processo de produção do Capital. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (v. 1).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: 1º capítulo – seguido das teses de Feuerbach*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MMA; MEC. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. 3. ed. Brasília, 2005.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1989.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana; QUIJANO, Aníbal (Org.). *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, Outro Brasil, 2005.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- _____. *Ciência e revolução – o marxismo de Althusser*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. *Ética*. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da razão dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SÈVE, Lucien. *Marxismo e a teoria da personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1979. (3 v.).

Artigo recebido em 24/10/2012

Artigo aprovado em 02/06/2013